Rp 1210/IV(1926) №19-20
V-4-69.

РУССКАЯ ШКОЛА ЗА РУБЕЖОМ

под редакцией
проф. *С. И. Гессена*, прив.-доц. *С. И. Карцевского* и *В. А. Ригана*
Адрес редакции: Praha II, Ječná ul. 32 „Plamja".

Год изд. 4-й | Прага 1926 г. | № 19-20.

172263/1-2

Школа в цифрах.

I.

Недавно в Москве происходил статистический съезд, созванный для обсуждения проэкта всеобщей переписи. На нем принято замечательное постановление, бросающее яркий свет на положение народного образования в Советской России и одновременно на беспомощность русской статистики. Обсуждая программу демографической переписи, которая должна состояться в декабре 1926 года, съезд решил «исключить из переписи вопрос об образовательном цензе населения, в виду того, что за время октябрьской революции система народного образования в СССР подвергалась неоднократной коренной ломке и изменениям. Учитывая трудность установления объектов переписи в отношении образовательного ценза, съезд откладывает изучение этого вопроса до окончательной кристаллизации системы народного образования» (Экон. Жизнь 10. II. 26). Не может современная русская статистика дать ответ и на ряд других вопросов, имеющих первостепенное значение в деле народного образования. Ею еще не приведено, говоря словами декрета 31 августа 1925 г. о всеобщем обучении (Изв. 16. X. 25), «в точную известность количество детей всех возрастов, подлежащих обучению и обучающихся в школах всех ступеней». Не знает она точно и, как велика сеть «воспитательных учреждений всех типов». Разрешить ту и другую задачу советская статистика, по требованию того же декрета, обязана была не позже января 1926 года. Но переписи этой не было сделано, надо полагать потому, что как раз в то время, когда она должна была произвсдиться, над центральным органом советской статистики разразилась гроза. Было объявлено, что в статистическом центре «не все благополучно», что «не только в области хлебофуражного баланса, но и в ряде других статистических работ «обнаружены» неправильности» («Правда» 11. XII. 25). Произошла смена главного руководителя учреждения. В таких обстоятельствах, конечно, было не до школьной переписи.

Неизвестно, имелись ли в виду, «среди других статистических работ», неправильно поставленных, также работы по школьной статистике. Но во всяком случае, нельзя не сказать,

3(05)
557

эта отрасль оффициальной советской статистики находится в жалком состоянии. Характерная ее черта — невероятная подвижность, *текучесть* ее абсолютных цифр *не во времени, а для одного и того же момента* в исчислениях разного времени. Само собой разумеется, что разные учреждения тоже дают разные цифры, хотя статистика в Советской России объединена, и, в частности, при собирании сведений о школе Центральное Статистическое Управление пользуется содействием «аппаратов» ведомства народного просвещения («Бюллетень ЦСУ», № 107, стр. 1). Поэтому объединенная статистика снабжает не только не объединенными, но и несогласованными между собою сведениями; напр., по сведениям ЦСУ школ I ступени и учащихся в них в пределах РСФСР насчитывалось:

	На 1 января 1923 г.		На 1 января 1924 г.	
	школ	детей	школ	детей
В ноябре 1924 г.*)	62.672	4.587.590	65.996	4.863.832
В августе 1925 г.**)	53.000	4.400.000	63.662	4.706.611

Для 1924 г. есть и еще одно исчисление. Но оно поразительно отличается от обоих только что приведенных. В октябре 1924 г. глава просветительного ведомства довел до сведения советских депутатов, что число школ 1-й ступени не превышает 49.000 с 3.700.000 учащимися («Изв.» 10. X. 24). А через три месяца, на 1 янв. 1925 г. ЦСУ, пользуясь содействием того же просветительного ведомства, на той же территории насчитало 64.124 школы I ступени с 5.259.470 учащимися («Бюл.» № 107, стр. 26). Вот и решайте, сколько же школ было в то время в этой обширнейшей части России.

Главный материал советской школьной статистики добывается путем ежегодных (с 1920 г.) текущих обследований учреждений народного образования. Сведения собираются Центральным Статистическим Управлением частью через свои местные органы, частью, как уже отмечено, от органов просветительного ведомства, которые запрашиваются из центра по почте. Экспедиционный способ обследования применяется там, «где он вызывается необходимостью». «Обследование последние года ведется в условиях крайне скудного ассигнования средств, отпускаемых при этом по смете с большим опозданием, вредно отражавшимся на ходе самого исследования» («Бюл.» №107, стр. 1). Упоминание о скудости ассигнований именно «в последние годы» вовсе не указывает однако, что более ранние обследования были удачнее позднейших. Напротив, если не недостаток денежных средств, то «другие неблагоприятные условия» до 1924 года мешали даже опубликованию «более или менее полной территориальной сводки» («Бюл.» № 92, стр. 1).

*) Бюлл. ЦСУ, № 92, стр. 17
**) Бюл. № 107, стр. 26; «Изв.» 5. VI. 23.

Таких сводок теперь имеется только две, обе они дают лишь «предварительные итоги» обследования (на 1 янв. 1924 г. и на 1 янв. 1925 г.) Обещанная окончательная сводка 1925 г. еще не появлялась, а так как до нее была отложена публикация некоторых сведений, имевшихся в предварительной сводке 1924 г., то за последний год материалы даже беднее, чем за предшествующий. Но главная беда — сведения и этих двух обследований не сравнимы между собою. В обзоре 1924 г. данные, добытые обследованием, сопоставляются с данными 1923 г. Таким же образом материалы, принесенные обследованием 1925 г., сопоставляются со сведениями 1924 г. Но протянуть нить сравнения через все три года вы далеко не всегда можете, ибо цифры 1924 г. в том и другом бюллетене неодинаковые — и разница между ними иногда довольно значительна. Приходится и здесь довольствоваться весьма условною «точностью».

Программа обследования довольно широка, но публикуются пока сведения «самого общего порядка», подвергаются эти сведения лишь «самой упрощенной группировке», в позднейшем обзоре нет даже подразделений на городские и сельские местности. Все сведения относятся на 1 января года, но фактически это, повидимому, только последний срок представления их, и значительная часть данных относится к более раннему времени, к осени предшествующего года. Так, в предисловии к итогам 1924 года сообщено: «мы должны оговориться, что рисуемая ими (предварительными итогами) благоприятная картина развития народного образования отражает состояние дела просвещения в первой половине 1923—1924 учебного года. Во второй половине этого года, в связи с обнаружившимся неблагополучием местного бюджета, наметился перелом в сторону ухудшения. По имеющимся сведениям в некоторых губерниях стало происходить *свертывание школьной сети, сокращение числа школ и в особенности школьных работников*, при чем это сокращение кой-где достигло очень значительных размеров — 30% всей сети (стр. 15—16).

Ко времени выпуска итогов 1924 г., отдел статистики народного образования ЦСУ не имел еще полных и объективных данных о последствиях свертывания. Учесть их он обещал при очередном обследовании 1925 г. Но в этом новом обзоре мы не находим такого учета, а лишь оптимистические рассуждения на тему о возможности «разрешить» при помощи данных 1925 г. прежние «тревожные опасения за судьбу массовой школы» (стр. 3). На поверку выходит, однако, что последний отчетный год дал «довольно пеструю картину»: «на одних участках (ликпункты, избы-читальни) это наступление (в области просвещения) продолжалось с еще большей силой, чем в прошлом году, на других мы вынуждены были приостановить наступление (школы I ступени) и на третьих, частично отступая, задерживать главнейшие позиции (профобр) (стр. 22).

Таким образом вопрос о последствиях «свертывания» на 1 января 1924 г. остался затушеванным, и для 1924 г. нам представляется выбор между тремя рядами цифр: заведомо преувеличенных, позднейше исправленных, но близких к первым и немногих цифр Луначарского, далеко отклоняющихся от тех и других. Этот третий ряд, быть может, правильнее сравнивать с данными на 1 янв. 1925 г., которые в значительной части относятся к осени, когда говорил глава просветительного ведомства. Но и с цифрами 1925 года, по обследованиям ЦСУ, они тоже сильно расходятся.

II.

Таков статистический материал, с которым приходится иметь дело при изучении современного состояния школы в советской России. Однако, вина за его недоброкачественность не может быть всецело переложена на плечи статистики. Справедливее будет разделить ее между статистикой и школьной политикой советской власти. Если статистический съезд отказался от выяснения образовательного ценза жителей современной России, как от непосильной задачи, «до окончательной кристаллизации системы народного образования», то он этим своим постановлением подчеркнул только одну коренную черту школьной политики советов, неимоверно затрудняющую статистический учет. Политика эта, действительно, крайне изменчива, удивительно непостоянна и неустойчива в выборе путей для достижения своих целей. Но в одном отношении она неуклонна — и это другая ее коренная черта, наряду с непрерывною «ломкою»: — ей свойственна тенденция к *опрощению* школы и вообще народного просвещения. Эта вторая черта советской школьной политики находится в явном и резком противоречии с громко провозглашаемыми лозунгами, соблазнившими стольких на Западе и продолжающих соблазнять. Если, однако, соблазн до сих пор еще сохраняет свою силу, несмотря на бьющее в глаза противоречие между делом и фразами, то в значительной доле объяснения надо искать в одной характерной особенности той же политики — в ее неискренности: опростительная тенденция прикрывается допущением, в малых, по истине лабораторных размерах, показательных педагогических опытов, существованием в России небольшого числа опытно-показательных учреждений, в которых дозволяется педагогам, порою весьма почтенным, преданным своему делу и действительно передовым, работать так, как они того хотят. Их педагогические опыты и предъявляются, действительно, на показ иностранным посетителям, которые затем рассыпаются в похвалах советской школе, звучащих для знакомых с истинным положением дела в стране горькой насмешкой. В самом деле, прочтите-ка эти отзывы: — «Я видел опытные школы всюду, — пишет немецкий педагог Карсен, — но почти нигде не мог я сказать, что мне есть чему поучиться. Здесь я говорю

с полным убеждением: здесь мне есть чему учиться». «Нет и не может быть такой школы нигде в буржуазных странах» (отзыв г-жи Лабриола, сотрудницы Монтессори). «Вы дошли до высшей мысли человеческого творчества» (мнение китайской делегации) («Изв.», 11. XI. 25). Доходит до того, что западные учителя ставят «старой Европе» в пример «нынешнюю Россию», «где идеи *классической* педагогики западной Европы получают свое осуществление» («Изв.» 11. IX. 25).

Специалисты школьного дела, соблазненные педагогическими опытами, свои обобщения сопровождают все таки некоторыми оговорками: пример примером для Европы, но все же в примерной стране «обязательное всеобщее обучение еще *не совсем* осуществлено», «оплата учительства в данное время отстает от таковой в Западной Европе, а также в сравнении с другими категориями рабочих учителя, несомненно, в невыгодном положении» («Изв.» 11. IX. 25). Никаких оговорок вы уже не встретите в отзывах людей, оценивающих современную русскую школу с точки зрения политической или, быть может, даже обывательской. Здесь соблазн не встречает уже никакой сдержки, и, например, чешская рабочая депутация решилась заявить буквально следующее: «Школьное дело находилось в России при старом режиме в необычайном запущении, и на долю советского правительства выпала колоссальная задача не только восполнить упущенное, но и заняться дальнейшим строительством. Благодаря энергичной работе советскому правительству *удалось в значительной мере уничтожить неграмотность... Школьное строительство энергично развивается.* Но следует отметить, что это строительство происходит совсем на новой основе, на основе трудовой школы. Целью нового воспитания является подготовлять подрастающее поколение для его работы в производстве. Вместе с тем *для трудящихся обеспечена возможность достижения высшего образования* через посредство рабочих факультетов, затем советское правительство осуществляет *колоссальную просветительную работу* через посредство профессиональных и партийных организаций, *бесчисленных* рабочих *клубов* и кружков, библиотек, читален» («Изв.» 11. XI. 25).

Как далеки от истины все эти смелые утверждения, об этом дает достаточное представление даже убогая советская школьная статистика, как ни склонна она впадать в оптимистический тон и рисовать в розовых красках все, что не закрашено самою жизнью в безнадежно темный, ничем не смываемый цвет. А как пример склонности советской статистики прикрашивать, сколько можно, действительность и упорного нежелания этой последней рядиться в радужные цвета отметим один случай. Дело идет о тех же опытно-показательных учреждениях, о которых так много кричат любознательные иностранцы. В обзоре результатов обследования 1924 года находим следующую отметку: «Значительно возрастает группа школьных

учреждений, имеющих в большинстве случаев опытно-показательный характер: это школы коммуны, колонии и пр. Эти учреждения возросли количественно (с 1923 на 1924 г.) почти в полтора раза (+47,4%) и увеличили свою клиентуру еще значительней (+79,9%). В какой степени этот рост является результатом органического внедрения данного типа учреждений в жизнь, или, быть может, здесь сказывается преобразование действовавших ранее и ликвидированных детских домов, сказать трудно» (стр. 6). Через год оказалось, что над решением этой задачи и не стоит трудиться, ибо жизнь стерла розовую официальную окраску так же быстро, как ее навели. В обследовании 1925 года читаем уже нечто иное: «отмечается более значительное сокращение школ-коммун, являющихся в большинстве случаев опытно-показательными, причем это сокращение идет по всем трем признакам: количество учреждений — 39,3%, работников в них — 25,7% и учащихся — 28,4%. Надо полагать, что эти учреждения были превращены в школы массового типа» (стр. 10). В утешение тем, кто огорчится непрочностью успехов советской опытно-показательной школы, можно сказать, что ни плюс 1924 г. ни минус 1925 г. на общем положении школы в России заметно не отразились. Как ни громадны эти проценты колебаний в ту и другую сторону, поле наблюдений было микроскопически мало: все эти особенные школьные учреждения в общей массе общеобразовательных школ составляют всего только 0,2%. Стало быть, по отношению ко всему школьному делу плюсы и минусы по части школ-коммун и т. п. исчисляются в сотых долях процента. Лабораторные показательные педагогические опыты производятся в еще более ограниченном масштабе, так что вероятно их то убыль 1925 г. ни в какой мере не затронула. Тревожиться за них нечего, и любознательные иностранцы могут хоть сейчас же это проверить и убедиться в том, что все обстоит благополучно. Для внутреннего же употребления производятся опыты совсем другого рода.

III

Массовая школа в России, так называемая школа 1-ой ступени, была и есть самая нехитрая школа начального обучения. Среди общеобразовательных школ, даже вообще, по нынешней терминологии, среди «учреждений социального воспитания» всех типов, куда входят учреждения школьные, дошкольные и социально-правовой охраны, школы I ступени занимают исключительно большое место. Берем позднейшие данные обследования на 1 января 1925 года и получаем следующую таблицу для всей советской России (СССР):[1])

Начальная школа, школа I ступени, действительно, может быть названа массовой школой. Она считается 4-х летней, но это такая же фикция, как и 7-и летняя школа на Украине. В обследовании 1924 года отмечается, что «фактически мы еще

[1]) См. следующую страницу.

	Число учрежден.	В том числе % школ 1 ступ.	Число учащихся	В том числе % учащих школ 1-ой ступ.
Школы I ступ.*)	85.456	100,0%	6.990.602	100,0%
Все школы общ. обр. (I и II ст.)	90.298	94,6%	8.973.364	77,9%
Все школы и дошк. учрежд. ..	91.444	93,4%	9.033.366	77,3%
Все учрежд. социал. воспит...	96.661	88,0%	9.426.748	74,1%

далеко не подошли к 4-х летнему обучению, и в большинстве дети посещают школу только в течение 3-х лет и даже 2-х лет» (стр. 7). Вопрос о продолжительности обучения в школах I ступени был подвергнут в Центральном Статистическом Управлении особому изучению, на основании данных 1920—22 гг., по 40 губерниям европейской части РСФСР, 10 областям и автономным республикам европейской части и Предкавказья и 4 сибирским губерниям. По всем этим 54 губерниям средняя продолжительность пребывания в школе оказалась равной 2,4 года. В городах она конечно относительно выше, в селениях же местами падает даже ниже 2 лет. Важно одно из заключений статистиков: «Если, говорят они («Бюлл.» № 92, стр. 208), считать, что элементарный уровень знания и навыков, необходимых при данном состоянии народного хозяйства, приобретается лишь при обучении в школе в течение 4-х лет, то современная школа дает это элементарное образование лишь четверти (23,9%) поступающих в нее детей, вся же остальная масса уходит из нее вероятно с навыками простой грамотности, причем значительная часть, около трети (30,2%), выбывая после первого года обучения, может стать в ряды безграмотных, за исключением тех, которые попадут в благоприятные условия внешкольного образовательного воздействия». В 1925 году подобное же обследование произвел комиссариат просвещения и пришел к выводу, что и в настоящее время «дети бедняков или вовсе не учатся или посещают школу в течение двух лет (69% детей бедняков, посещающих школу, выбывают на втором году), дети середняков в количестве 63% выбывают на третьем году, и лишь дети зажиточных и служащих посещают и 4-й год» (ст. Крупской в «Изв.» 7. XI. 25).

Фактически для громадного большинства существует лишь 2-х летняя, в лучшем случае — 3-х летняя школа, но и такою школою обеспечена по самому щедрому расчету лишь половина детского населения России. Не смотря на то, что больше трех

*) Эта цифра слагается из 71.567 школ I ступ. (формально 4-х классных) и 13.889 украинских начальных школ. Для Украины, где номинально не существует школ I ступени, а числятся всюду школы повышенного типа (7-летние), берутся здесь фактические школы I ступени, школы без высших классов. По обследованию 1925 года таких школ на Украине громадное большинство. (Бюлл. № 107, стр. 46. См. также Бюлл. № 92, стр. 6.).

четвертей общего числа учеников школы I ступени выходят из нее задолго до окончания курса, школы перегружены, особенно в деревнях. В среднем на школу I ступени в 1925 году приходилось 81 учеников, на 1 учителя 41—42 чел. Причем положение из года в год делается более тяжелым: в 1924 году на 1 школу насчитывали 74 учащихся и на 1 учителя — 37 уч. Но эти общерусские средние затушевывают поистине трагическое положение в ряде местностей. Обращаясь к средним же цифрам, мы найдем, напр., в РСФСР (большая часть Европ. России и вся почти Азиатская Россия), что на 1 учителя начальной школы приходится учеников:

до 30	чел.	в	5	губерниях (или больших городах),
до 40	,,	,,	23	,,
до 50	,,	,,	15	,,
свыше 50	,,	,,	11	,,

По поводу этих данных в обследовании 1925 года говорится: «Таким образом половина административных единиц уже перешли установленную норму нагрузки на учителя... В числе 11 губерний с максимальной нагрузкой выше 50 учащихся мы имеем Курскую, где нагрузка достигает 53 чел., Тамбовскую — 56 чел., Рязанскую — 55 чел., и Орловскую, где она исключительно высока — именно 64 учащихся. При наличии такой высокой средней величины, надо думать имеются в действительности случаи, о которых и отмечалось в периодической прессе, когда на учителя приходилось 100 чел. и более. Административные единицы, имеющие выше 50 чел., можно определенно считать перешедшими последнюю черту допустимого» (стр. 13).

Школа перегружена, дети в ней остаются всего лишь в течение половины того срока, который считается нормой продолжительности обучения, и тем не менее вообще обучение или, как иногда говорят советские статистики, всеобщая «*проходимость через школу*» представляется трудно достижимым идеалом. Напомним, что всеобщее обучение — давняя мечта просвещенной части русского общества. Она очень слабо реализовалась и при старом режиме. К 1914 году, по подсчетам того времени, почти половина общего числа детей школьного возраста оставалась вне школы (Ежегодник «Речи» на 1914 г.). Но успехи школьного строительства в думское время все же были настолько значительны, что начинала светиться надежда на достижение желанной цели еще на глазах живущего поколения. В «конституционном» бюджете — писал в свое время А. И. Шингарев — «первое место по приросту заняли расходы по министерству народного просвещения. Рост их увеличился с 35% (в пятилетие 1899—1903 гг.) до 116% (в думское пятилетие 1908—1912 гг.), т. е. почти в три с половиной раза. Дальнейшие подсчеты указывают, что рост расходов на народное образование распределялся неравномерно: на начальные школы расход увеличился на 165%, на среднее образование на 70,9%

и на высшее на 10%» (Ежег. «Речи» на 1912 год, стр. 167). В 1912 году в Государственной Думе был принят законопроэкт о всеобщем обучении, проваленный затем в Государственном Совете. Но министерство Народного просвещения, уступая напору общественного мнения, все таки вынуждено было осуществлять думский план всеобщего обучения через местное самоуправление, путем сепаратных соглашений с земствами и городами. По данным на 1 мая 1913 г. такие соглашения были заключены с 390 земствами из общего числа 426 и 156 городами. К началу 1914 года кредиты на начальные училища из средств казны (дотации и ассигнования из строительного фонда имени Петра Великого) достигали 25 мил. в год. Но еще больше тратило на этот предмет местное самоуправление. Так в 1913 году школьные расходы земств лишь 40 губерний, по опубликованным министерством финансов данным, составили 90 мил. или почти треть всего земского бюджета тех же губерний («Русск. Вед.» 19. I. 1914 г.)*).

Статистика грамотности учла положительные результаты этих общественных усилий побороть великое несчастье русского народа, его культурную отсталость. Перепись 1897 года показала, что из каждой тысячи жителей, в среднем для всей страны, неграмотных 777 человек. Среди мужчин неграмотных было меньше — 682 на 1000, среди женщин больше — 869 на каждую тысячу. Перепись 1920 года обнаружила некоторый сдвиг: на тысячу жителей оказалось неграмотных 681, т. е. в среднем все население обоего пола достигло грамотности мужчин 1897 года; мужчины же ушли вперед — среди них неграмотных насчитали 591 на 1000, т. е. все таки больше половины; а среди женщин неграмотными остались даже три четверти общего их числа, или 756 из 1000. Сдвиг был, но сдвиг незначительный: в течение четверти века, отмеченного крупными переменами в социальном укладе и политической жизни великой страны, грамотность ее повышалась в среднем за год лишь на $^1/_2$%. И только крупные успехи в школьном деле за время существования Государственной Думы подавали в 1912—1914 году надежду на преодоление национального нашего недуга неграмотности. Уже тогда для некоторых частей России и особенно для более молодых возрастов вопрос о поголовной грамотности был близок к решению. В пределах Европ. России городское население в целом и особенно мужская его часть и младшие его возрасты (от 13 до 30 лет) дали по переписи 1920 года высокие цифры грамотности. Городской молодежи даже среди женщин оставалось сделать немного усилий, чтобы стать поголовно грамотной. Но сельское население даже в Европейской России преобладает над городским, а деревня и для младших возрастов дала и в 1920 г. относительно низкий процент грамотных.

---

*) Срв. статью *А. Маркова* Бюджет народн. образования в Сов. России. «Русск. Шк. за руб.», № 18.

Не случайно, однако, самые высокие цифры сельской грамотности для обоих полов в 1920 году выпали на возрастные группы 13—14 лет (для обоих полов 609 грамотных на 1000). От этой вершины сельской грамотности идут два склона в обе стороны. Такие же два склона от этого возраста наблюдаются у нас и в городах. Грамотность соседних возрастов, высших и низших, убывает почти постепенно. При нормальном состоянии школьного дела, приближающем, а не отдаляющем всеобщее обучение, склон был бы в одну сторону — к старшим возрастам. Дети же от 8 лет и старше должны бы дать не меньше, если не больше грамотных чем 14 летние. Школа должна бы с каждым годом захватывать все больший контингент детей школьного возраста. На самом деле у нас наблюдается иное. И в городах, не только в селах, показатель общей грамотности лет с 13—14 в виде общего правила катится к низу. Эти цифры переписи 1920 года особенно интересны потому, что *они относят наивысшее напряжение школьного обучения грамоте у нас к 1914—15 гг.* До этого момента волна грамотности шла почти непрерывно вверх, и высшие места по грамотности в 1920 году заняли те возрасты молодежи, которые в указанные годы все в большем числе могли нормальным порядком приобщиться грамоте, т. е. при содействии школы. С этого момента начинается спад волны, как не трудно убедиться из следующей таблицы (см. «Грамотность в России». К X-му съезду советов. ЦСУ. Москва 1922, стр. 25):

В 1920 году на 1000 человек было грамотных:

Возраст	Год нормального поступления в школу с достижением 8 лет	Городское населену			Сельское население		
		муж.	жен.	об. п.	муж.	жен.	об. п.
14 лет ..	1914	918	899	908	710	516	609
13 ,, ..	1915	914	893	898	699	521	609
12 ,, ..	1916	892	879	885	668	506	566
11 ,, ..	1917	868	856	861	629	481	555
10 ,, ..	1918	786	778	782	529	393	457
9 ,, ..	1919	636	629	637	387	297	341
8 ,, ..	1920	347	344	345	171	129	150

Видимо, уже мировая война нанесла некоторый удар школе и ее просветительному делу. Первые два года наблюдается однако только остановка в росте. Следующее двухлетие уже отмечено движением книзу. Но в 1918 году и особенно в последующие годы падение становится катастрофическим. В некоторой мере последствия упадка в школьном деле, вероятно, смягчаются тем, что часть детей не совсем минует школу, а только приходит в нее с опозданием, в возрасте старше 8 лет. Отметим, что и по переписи 1897 года грамотность 13-тилетних была у нас выше грамотности 8 и 9 летних. Но разница была не так значительна, и с течением времени можно было ожидать,

что она под воздействием роста школы должна бы была еще уменьшиться. На деле же оказалось, что в 1920 году грамотность 13 летних по всем группам (городские и сельские дети, мальчики и девочки, оба пола вместе) значительно повысилась против 1897 г., грамотность же 8-ми и 9-ти летних детей лишь немного возросла, а по некоторым группам вернулась к уровню 1897 г. и даже пала ниже его.

На 1000 детей в возрасте 8 лет насчитывалось грамотных:

	В 1897 г.	В 1920 г.
Городские мальчики ..	413	347
Сельские мальчики....	148	171
Городские девочки	332	344
Сельские девочки.....	76	129
Оба пола в городах....	372	345
Оба пола в селах.....	112	150

Через четверть века городские дети восьмилетнего возраста, и притом особенно мальчики, оказались у нас менее грамотными. Деревенские же дети того же возраста, попрежнему сильно отставая от городских, поднялись в грамотности на малозаметную величину. При нормальном ходе вещей должно было быть совсем иначе. И — что особенно прискорбно — одно время, в недалеком нашем прошлом, дело шло заметно на поправку, но позднее было сорвано школьной катастрофой.

Ясно, что при таком положении дела всеобщее обучение в России не приблизилось, а удалилось на неопределенный срок. Декрет 31 августа 1925 г. ставит целью ввести всеобщее обучение, при условии 4-летнего курса школы I ступени, к 1933 году. Но вряд ли это удастся. В настоящее время во всяком случае, по самым оптимистическим расчетам, в школах обеспечено место только для половины детского населения школьного возраста. Правда, от обследования к обследованию процент обеспеченности школой I ступени советской статистикой все повышается. Так, для РСФСР в обследовании 1924 года процент этот, при 4-летнем курсе, был исчислен для 1923 г. в 42%, для 1924 г. в 46%. В обследовании же 1925 года для того же 1924 г. он показан уже выше: 47,3%, а для 1925 года— даже 59,5%. Однако, если даже взять самую высокую из этих цифр, придется признать, что дело не сдвинулось с места, на котором оно было в 1912—14 году, накануне мировой войны, и даже скорее пошло назад. Надо сказать, что при нынешних расчетах принимается во внимание одно явление, наблюдающееся после войны не только в России, но и в других странах. В пятилетие 1924—28 гг. предвидится убыль детей школьного возраста (8—11 лет), «и в силу этого уменьшается на тот же срок потребность в школе» (Бюл. № 42, стр. 7). Для 1925 года эта убыль исчисляется в большем размере, чем для 1924 г., и этим именно объясняется более значительное повышение процента обеспеченности за последний год. Но убыль детского населения, надо надеяться, явление временное, строить на ней обеспеченность школою было бы по меньшей мере странно.

да и не расчетливо. По миновании больного пятилетия соотношение между числом мест в школе и числом нуждающихся в обучении детей снова придет к тем же 46% (1923 г.), если сеть школ не будет расширена. А между тем даже в наиболее обеспеченных районах (такими считаются Центрально-Промышленный и Северозападный — около Москвы и Петербурга) «высокий процент явился результатом работы довоенной школы, которая по сравнению с современной имела более высокий процент обеспеченности, именно для 1914 г. 51% вместо 46% для 1924 года» (Бюлл. № 92, стр. 9). С другой стороны и значительное повышение обеспеченности за последний отчетный год в этих районах (на 16—17%) «является не столько результатом развития школьной сети, сколько результатом более резкого понижения численности детского населения, ожидаемого по данным нашего исчисления» (Бюл. № 107, стр. 15).

На выручку советским статистикам приходит другое соображение, дающее возможность взглянуть на положение с более оптимистической точки зрения. Хотя декрет 31 августа и говорит о 4-летней школе, но «фактическая посещаемость школы, проходимость детей через школу выше чем приведенные цифры, в силу того, что не все дети посещают школу 4 года, как это полагается по курсу обучения, а 3 и менее» (Бюлл. № 107, стр. 15). И вот подсчитали, что, при «фактической продолжительности обучения в среднем по РСФСР в 2,3 года, в нынешней школе уже в 1924 году находилось место для 80% детей школьного возраста» (Бюлл. № 92, стр. 8), а в 1925 году само собою еще больше, чуть ли не для всех. Но это, конечно, только взлет советской статистической фантазии, от которого сейчас же приходится отказаться. Разбор данных по более мелким районам приводит к заключению, что там, где получено хорошее наследство от дореволюционной школы, в центре и на северозападе Европ. России, — «к конечной цели — всеобщему обучению быстро идут и, очевидно, уже скоро придут». В остальных же местностях, «отставших в развитии народного образования в прошлом, повидимому будут еще долго плестись своим медленным шагом» (Бюлл. № 107, стр. 15), если... если не будет возобновлено энергичное школьное строительство.

К сожалению, этого то и нет. За два года (1923—25), по данным ЦУС, число школ увеличилось меньше, чем на 7%, тогда как число учащихся в них возросло на 18,7%, вследствие чего в школах стало значительно теснее (на 9,7%). Но нет сомнения, что за дверями школы остался гораздо более значительный процент детей, нежели тот, который смог протиснуться в школу. «Наплыв учащихся в школы I ступени в истекший год, — читаем в обследовании 1925 года (стр. 9), — является крайне высоким, можно даже сказать исключительным... Это наступление не было встречено необходимым развитием школьных учреждений, количество которых, как мы видим, увеличилось на очень незначительную долю. Количество же учащих

осталось почти то же, что и в прошлом году. Наступление детей была вынуждена отражать наличная сеть школ I ступени и наличный штат учащих, не получившие себе подкрепления».

Школ мало, тех самых «массовых» школ, которыми почти исчерпывается школьная общеобразовательная работа в советской России. Мало — и по сравнению с потребностью, и по сравнению с 1920 годом, который считается золотым веком советского школьного строительства, и даже по сравнению с тем, что было накануне войны. По советским данным («Изв.» 5. VI. 23, Бюлл. № 107, стр. 34) в пределах РСФСР числилось школ I ступени и учащихся в них:

Учебн. года	Число действовавших школ на 1 января	Число учащихся	Школы в %%	Учащиеся
1914—15 ..	64.000	4.284.000	100	100
1920—21 ..	70.000	6.860.000	109	160
1924—25 ..	64.000	5.259.000	100	122

Десять лет прошли бесплодно. Дело школьного обучения не подвинулось ни на шаг. Взлет 1920 г. был эфемерным. От него осталось напоминание только о том, что учащихся в школе I ступени было пять лет назад больше на $1^1/_2$ миллиона, чем в настоящее время. И все это по самому оптимистическому расчету. Не забудем, что есть и другие официальные показания, из которых вытекает еще менее благоприятное заключение. По этим исчислениям и школ I ступени и учеников в них сейчас меньше, чем было десять лет назад.

IV

В массовой школе, на самый снисходительный взгляд, в количественном отношении наблюдается полный застой. К этой школе принадлежит девять десятых общего числа учреждений «социального воспитания» и восемь десятых всего количества детей, получающих какое бы то ни было общее образование в школе. На долю остальных общеобразовательных школ приходится относительно немного, еще меньше на все виды внешкольного и дошкольного «социального воспитания». Обследование 1925 года дает нам по СССР следующие данные:[1])

Эта таблица наглядно показывает, что только небольшая доля учащихся получает общее образование выше того, какое дает начальная школа; а мы видели, что, с другой стороны, школа I ступени большинству своих учеников сообщает лишь «навыки грамотности», притом не настолько крепкие, чтобы не грозить значительным рецидивом неграмотности (Бюлл. № 92, стр. 9). Из счастливцев, взбирающихся на более высокую ступень школы, подавляющее большинство должно довольствоваться начальною же школой повышенного типа (с 7-летним курсом) и лишь немногие — школой с 9-летним курсом (вклю-

[1]) См. след. страницу.

	Число учреждений	% к общ. числу учр. соц. восп.	Число учащихся или воспитанников	% к общ. числу клиентов учр. соц. восп.
Дошкольные учрежд.	1.146	1,2	60.002	0,7
Школы 7-летн (с высшими классами) ..	3.817	3,9	1.309.980	13,9
Школы 9-летние	754	0,8	437.171	4,6
Школы II ступени ..	1.041	1,1	272.330	2,9
Школы опытно-показ.	195	0,2	19.960	0,2
Школы для дефективных детей	181	0,2	11.323	0,1
Детские дома для нормальных детей	3 3.51	3,8	299.504	3,2
Детские дома для дефективных детей ..	296	0,3	17,014	0,15
Приемники, изоляторы, распределители	244	0,25	16.862	0,15

чая 4 года I ступени). Школа II ступени достается совсем небольшому проценту учащихся. Притом надо сказать, что с течением времени число школ этого типа довольно быстро убывает.

Так называемые опытно-показательные учреждения служат собственно для украшения фасада советского школьного здания. Они ничего не меняют в общем характере постройки и ничему не мешают, пока остаются таким маленьким придатком к чуждой им системе. Но главная тенденция советской школьной политики, усвоенная властью вольно или невольно, направляет все учебное дело к примитиву, требует нивеллировки образования на низком уровне, формально на уровне 4-х годичной начальной школы, фактически — даже на уровне старой школы грамоты. Школа второй ступени для этой системы является уже балластом, и от него стремятся отделаться. История общеобразовательной средней школы блестящий пример выявления на практике общих основных тенденций школьной политики советов — и неустойчивости в выборе средств для достижения цели и упорства в деле опрощения школы. «Чистый тип школы II ступени, — повествует обследование 1924 года (стр. 6), — *последовательно сокращался*, уступая свое место объединенному типу школы 9-летки, которая начинает получать широкое распространение. Так, в то время, как число школ второй ступени сократилось на 16,9%, а клиентура в них на 3%, *школа 9-летка выросла* численно более, чем на четверть (29,2%), а клиентура увеличилась вполтора раза (51,1%)». Таково было движение в этой отрасли учебного дела за год с 1 янв. 1923 г. по 1 янв. 1924 г. Но прошел еще год, и обследование 1925 г. рисует совсем иную картину. Развал школы II ступени продолжался: число их сократилось за год на 25%, число работников в них убыло на 16,3%. Но одновременно стали убывать в числе и школы 9-летки — на 12,6% за год. Зато «школы 7-летки за истекший год росли численно, дав прирост 2,9%, увеличили значительно свой педагогический

состав (на 11,5%) и еще более значительно — на 26,2%, т. е. на четверть, увеличили свою клиентуру» (стр. 9). Обследование отмечает, что «развитие этих школ, несомненно, идет в значительной доле за счет других школ повышенного типа, 9-леток и II ступени, кои продолжают неизменно сокращаться в своем числе».

Средняя школа последовательно сметается с лица земли и заменяется более низкопробным суррогатом. Но этому направлению советской школьной политики оказывает пассивное, но стойкое сопротивление русское общество. Обследование 1925 года констатирует замечательный факт: «Несмотря однако на сокращение сети школ II ступени и количества работников в них, мы имеем и по этим типам школ увеличение клиентуры, сравнительно незначительное по 9-леткам (4,2%), и очень значительное (29,6%) по второй ступени. Таким образом по школам II ступени действовали почти с одинаковой силой два противоположных процесса: сильное сокращение сети школ и работников просвещения при еще более сильном возрастании клиентуры» (стр. 9—10).

Мы назвали бы первый из этих процессов — стремлением понизить уровень образования в стране, а второй — жаждой образования, растущей и неудовлетворяемой. Первый идет от власти, второй — от населения, и обследование 1925 года справедливо полагает, что второй сильнее первого. Чтобы судить о силе этой тяги к образованию, не довольствующейся рамками начальной школы и использующей для увеличения знаний в подрастающем поколении все возможности, приведем здесь данные о приросте учеников по всем трем категориям доступного теперь населению России «повышенного» образования. За год, с 1 янв. 1924 г. по 1 янв. 1925 г., число учащихся увеличилось:

Школа 7-летн.	на	512.982 чел.
Школа 9-летн.	,,	17.542 ,,
Школа II ступ.	,,	62.172 ,,
Всего		592.696 ,,

Оценить значение этой цифры легко, сравнив ее с приростом за тот же срок учеников школы I ступени, достигшем 607.650 чел. Разница всего в 15 тыс. — красноречивое свидетельство того, что за среднюю школу сейчас в России ведется отчаянная борьба между обществом и властью. Конечный результат ее еще не виден. Но пока что советская статистика приходит к выводу, что, «поскольку с сокращением школы II ступени были связаны надежды на ликвидацию «перепроизводства» лиц, получивших общее среднее образование и не имеющих возможности получить дальнейшую профессиональную подготовку в вуз-ах, эти надежды надо считать неоправдавшимися, чему причиной, надо полагать, является наличие непрекращающейся тяги населения к среднему образованию» (стр. 22).

В сущности и за массовую школу ведется такая же борьба, во всяком случае и здесь спрос на школу далеко превышает предложение. Ближайшим последствием такого перевеса спроса над предложением является перегруженность школы всех разрядов. В 1925 году приходилось:

	На 1 просвет. учрежд.		На 1 работника просв.	
	Число детей	% увеличения за год	Число детей	% увеличения за год
Дошкольные учреждения.	52,4	+ 7,6%	16,7	+ 4,4%
Школы I ступени.....	81,3	+ 9,7%	41,5	+11,6%
7-летние школы	139,5	+22,6%	35,6	+13,1%
9-летние школы.....	579,8	+19,3%	23,4	+ 4,9%
II ступени школы	261,6	+72,8%	20,4	+54,5%
Детские дома.....	81,8	+16,2%	14,2	+ 2,9%

Из этих данных в обследовании сделан следующий правильный вывод: «Основная тенденция в развитии школьного дела за минувший год есть *повышение нагрузки школы и учителя*. за счет каковой и сбалансировал прирост учащихся при некоторой стабилизации школьной сети и педагогического состава» (стр. 10). Это ведет, конечно, к двойному ущербу: во 1-х, «увеличение нагрузки» учителя «вредно отзывается на ходе занятий», а, во 2-х, усиливающаяся «перенаселенность школьных помещений» «знаменует резкое ухудшение школьных гигиенических условий жизни детей и школьной работы» (стр. 12).

Для школ II ступени вопрос о перегруженности помещения, повидимому, уже достиг крайней остроты. Но и будущее не сулит ничего доброго в этом отношении. Против них идут даже некоторые постановления декрета 31 августа о всеобщем обучении. В ст. 2 его говорится: «впредь до открытия школы I-ой ступени в числе, достаточном для действительного введения всеобщего начального обучения, школы II ступени и школы семилетки могут открываться в определенных отношениях к числу школ I ступени». Отношения эти определены в последующих статьях декрета (стр. 11 и 12) так: «одна трудовая школа-семилетка (3 комплекта повышенного типа) может открываться на 40 комплектов учащихся I ступени» и «1 комплект учащихся трудовой школы II ступени может открываться на 20 комплектов школы I ступени». «В тех местах, где в настоящее время на один комплект учащихся II ст. приходится меньше 20 комплектов школы I ступени, дальнейшее открытие школ II ступени прекращается впредь до установления нормального соотношения».

Легко понять мотивы, которыми продиктованы эти постановления. Декрет, как и предшествующее советское законодательство, относит содержание школы I и II ступени на местные средства (ст. 14). Местные же средства скудны, и вот законодатель, заботясь о всеобщем обучении, желает предупредить

расходование этих средств на среднюю школу в ущерб начальной. Но посмотрите, что получается в наших условиях. По данным на 1925 год, напр., в Европейской части РСФСР (берем наиболее насыщенную школой территорию) числится 3882 тыс. учеников I ступени, 203 тыс. — II-ой и 303 тыс. — в 9-летках. Так как правило о комплектах (ст. 13) требует, чтобы было «в каждой группе не свыше 40 чел.», то нормальное соотношение числа учеников I группы и II-ой можно просто считать равным 20:1. Отсюда вытекает, что в целом для всей Европ. России (без Украины) норма средних общеобразовательных училищ уже превзойдена. Надо подождать, чтобы число учеников начальной школы перевалило за четыре миллиона, и только тогда подумать об открытии хотя бы одной новой школы II ступени. В сущности, дело обстоит еще хуже. Надо принять во внимание 9-летки. Пусть только треть их учеников находится в высших классах, составляющих II ступень. Тогда число школьников I-ой ступени надо увеличить на 200 тыс., а второй ступени — на 100 тыс. В результате открытие новой средней школы отодвигается до того времени, когда в начальной школе указанного района будет шесть миллионов учащихся. За этим, конечно, дело не станет. Но, ведь, и число учеников II ступени в старых школах этого типа одновременно возростет, и потому шансы на открытие нового среднего учебного заведения на всей этой громадной территории были бы сомнительны, если б она в отношении местного управления не была разбита на большое число отдельных районов. Благодаря этому некоторые из них получают право на новые средние школы, другие — нет. К числу последних принадлежат Москва и Московская губ. Как ни считайте их, за одну или за две территориальные единицы, ни вместе, ни порознь они не имеют права на открытие новой средней общеобразовательной школы. Если взять вместе Москву с губернией, в их пределах окажется 267 тыс. учащихся I ступени, 24 тыс. II-ой и 66 тыс. в 9-тилетках. По прежнему рассчету получим: 311 тыс. против 46 тыс. Умножьте последнюю цифру на 20, и вы увидите, что москвичи, и город и деревня, уже зарвались в деле повышенного образования и чуть не втрое превзошли норму. Нет шансов на новую среднюю школу! А если подсчитать школы Москвы в отдельности, то шансы окажутся еще более низкими: в столице нашей на 63,7 тыс. школьников I-ой ступени имеется почти 9,5 тыс. учеников II-ой ступени, да еще 57,9 тыс. в 9-тилетках. Иначе: на 102,3 тыс. — 28,8 тыс. Тут уже налицо — превышение нормы в 5—6 раз.. Вот Петербург, именуемый ныне Ленинградом, счастливее, если можно назвать это счастием: там, считая и губернию, на 113,6 тыс. учеников начальной школы насчитано лишь 2335 учеников школ II ступени. Стало быть, вакансии еще имеются. Но опять дело портят 9-тилетние объединенные школы. В них здесь 100,2 тыс. учеников. Прибавьте опять треть ко II ступени и две трети к I-ой. И Петербургу с его губернией

№ 2989. 172263

придется надолго отказаться от устройства новой средней школы.

Вообще, движение в количестве школ общеобразовательного типа и обучающихся в них детей, хотя бы за последние три года, представляет довольно любопытную картину. На большую точность она, конечно, не может претендовать, ибо в основе ее лежат трудно и не во всем согласованные данные обследований 1924 г. и 1925 г. Но все таки существенные черты этого движения можно уловить. Если 1923 год взять за 100, то два последующие года будут представлены, по приблизительному рассчету, в следующих цифрах:

Число школ и других просветительных учреждений в %%.			
	1923 г.	1924 г.	1925 г.
Дошкольные учреждения	100	81,4	76,6
Школы I ступени	100	105,3	106,9
Школы 7-летки	100	96,0	98,8
Школы 9-летки	100	129,2	112,9
Школы II ступени	100	83,1	63,3
Школы-коммуны и проч.	100	147,4	89,4
Детские дома	100	65,2	49,0
Число учащихся (в %% к 1923 году)			
Дошкольные учреждения	100	79,7	80,3
Школы I ступени	100	106,4	118,7
Школы 7-летки	100	113,5	143 1
Школы 9-летки	100	151,1	157,4
Школы II ступени	100	97,0	125,7
Школы-коммуны и проч.	100	179,9	129,1
Детские дома	100	77,1	67,4

Дошкольное образование за два года потеряло почти четвертую часть общего числа учреждений и пятую часть воспитывавшихся в них детей. *Падение неуклонное.*

Школа I ступени за два года увеличилась в числе всего на 7%, тогда как число учащихся детей возросло на 18,7%. *Явное несоответствие между потребностью и средствами ее удовлетворения.*

Школы 7-летки, среди которых большинство фактически обыкновенные начальные школы (на Украине), стали несколько малочисленнее в общем счете за два года (на 1,2%). Но прилив учащихся в эти школы непрерывно возрастал и достиг к концу двулетия 43%. И здесь, очевидно, *потребность не удовлетворена.*

Школы 9-летки переживают кризис: первый год — громадный прирост (на 29%), на второй год — быстрое падение, снизившее предшествующую прибавку больше, чем наполовину. Но число учеников неизменно возрастает — за два года увеличение больше чем в полтора раза (на 57%).

Школы II ступени — последовательное падение их числа, за два года потеря, превышающая третью часть первоначального состава (—36.7%). Уцелевшие две трети должны вместить

значительно (на 25%) возросший контингент учеников. Здесь *наглядный пример расхождения школьной политики с требованиями жизни.*

Школы-коммуны, школы-клубы и проч. опытно-показательные — громадный процент прироста в первый год и столь же стремительное падение во второй. Число учащихся следует в этом движении за числом школ. *Скачки* в ту и другую стороны *резки и характерны для изменчивости школьной политики*, но на общем ходе просветительного дела отражаются мало, ибо «опытно-показательные» педагогика распространяется на относительно *небольшое число учреждений.*

Детские дома — за два года погибло больше половины (51%) общего числа этих учреждений 1923 г и выбыла *треть* призревавшихся в них детей. *Упразднение идет* последовательно и неуклонно.

V

Другая большая ветвь просветительного дела в Сов. России именуется профессиональным образованием. От университета до учебно-показательной мастерской — все это профессиональные школы. Общее число их не так велико — 4139 и обучается в них 645 тыс. человек (обсл. 1925 г., стр. 17). Преобладают средние и низшие профессиональные школы и курсы. Высших учебных заведений, рабочих факультетов и средних техникумов сравнительно немного.

Не так важно, впрочем, соотношение между числом учебных заведений разного типа, как распределение между ними получающих профессиональное образование людей. Ибо, напр., менее многочисленные вуз-ы стягивают в свои стены вдвое больше учащихся, чем вчетверо более многочисленные, но мелкие профшколы. На 1 янв. 1925 г. все учащиеся в профессиональных учебных заведениях СССР. распределялись следующим образом:

	Число уч. зав.	Число учащихся	Из каждой 1000 учащихся приходится на долю
Высшие учебные заведения	167	166.928	258
Рабочие факультеты	113	42.220	65
Техникумы (ср. проф. зав.).....	873	157.685	245
Профшколы и курсы	2017	196.674	305
Школы раб. подрос.и фабр. заводс.	773	68.762	107
Учебно-показательные мастерские	196	12.946	20

В стране, где в общеобразовательных школах всякого рода числится около 9 милл. учащихся, конечно, 645 тыс. получающих какое бы то ни было профессиональное образование,— ничтожная величина (около 7%). С другой стороны, столь же бесспорно, что соотношения между высшим, средним и низшим профессиональным образованием, представленное в этой таблице, не гармонирует с соотношением между количеством

учащихся в средних а также в повышенных начальных училищах (214 на 1000) и в низших общеобразовательных школах (786 на 1000, считая всякого рода начальные училища). Казалось бы, эта диспропорция внушает только одно указание для школьной политики: надо развивать среднюю общую школу и вместе с тем усиленно насаждать профессиональные школы, как средние, так и низшие. Несоответствие между числом учеников средней школы (709 тыс.) и числом студентов высших учебных заведений (167 тыс.) бьет в глаза. Но страна со 130 миллионным населением так бедна людьми с высшим образованием, во всех профессиях, что в ней уже при советском режиме неоднократно ставился вопрос, кем заменить нынешних специалистов, когда они выбудут из строя. Нужно думать о новых расширенных кадрах, но высшие учебные заведения могут это сделать лишь под условием расширения работы средней школы. С другой стороны, и потребность в специалистах так сказать второй руки удовлетворяется у нас безмерно мало, и широкое развитие «массового» среднего и низшего профессионального образования насущно и неотложно необходимо. Если примерно число студентов высших школ надо бы удвоить, то количество учеников средних и низших профессиональных училищ следовало бы удесятерить. И диспропорция между ними была бы правильно, с пользою для страны, как говорят в советских речах, «изжита».

Но советская школьная политика пошла по другому пути: число обучающихся в высшей школе сокращают, при том в такой мере, что некоторый прилив в низшие и средние школы не покрывает этой убыли, и общий баланс профессионального образования заключается с минусом: за год с 1 января 1924 года по 1 янв. 1925 число профессиональных учебных заведений всех типов сократилось на 7%, а число учащихся в них на 3,8%. И здесь оказалась все та же опростительная политика, соединенная на этот раз с таким «свертыванием», что не смотря на склонность к оффициальному «все обстоит благополучно», советская статистика вынуждена говорить о «заминке». Об этой «заминке» гораздо сильнее вопиют цифры, нежели делаемые из сопоставления их выводы. В самом деле, за год по СССР мы имеем следующий счет *убыли* учащихся в профессиональных школах всех разрядов:

Учащиеся профессиональн. учебных заведений.				
	Было на 1 янв. 1924 г.	Стало на 1 янв. 1925 г.	Убыль.	% убыли.
Все учебные заведения	670.766	645.215	—25.551	— 3,8
Высшие учебные заведения ..	206.382	166.928	—39.454	—19,1
Рабочие факультеты	45.788	42.220	— 2.868	— 6,4
Техникумы	157.289	157.685	+ 396	+ 0,3
Все высшие и средние заведен.	408.759	366.833	—41.926	—10,2

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 21 - 40

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Конечно, эти цифры указывают не только на «заминку», а скорее на развал как высшего, так и среднего профессионального образования в стране, тем более, что убыль учащихся сопровождалась сокращением по всем категориям учреждений высшего и среднего образования.

Высшие и средние учебные заведения (т. наз. профес.)

	% убыли
Все учебные заведения	— 7,0
Высшие учебные заведения	—10,7
Рабочие факультеты	—14,4
Техникумы	— 5,2
Все высшие и средние учебные заведения	— 9,3

Этому отрицательному балансу по высшей и средней профессиональной школе противополагается положительный баланс низшей школы. *Прибыль учащихся* в низших профессиональных учебных заведениях выражается в следующих цифрах:

Учащиеся низших профессиональных школ.

	Было на 1 янв. 1924 г.	Стало на 1 янв. 1925 г.	Прибыль	% прибыли
Профессион. школы и курсы	195.563	196.674	+1.111	+ 0,6
Школы рабоч. подр. и фабр.-зав. школы	60.600	68.762	+8.162	+ 13,5
Учебно-показательные мастерские	5.844	12.946	+7.102	+121,5
Все низш. проф. заведения	262.007	278.382	+16.375	+ 6,2

Но в количестве низших профессиональных *школ* даже такого небольшого плюса отметить нельзя.

Низшие профессиональные учебные заведения.

	% убыли
Профессиональные школы и курсы	—12,2
Школы рабочих подростков и фабрично-заводские школы	— 1,0
Учебно-показательные мастерские	+46,3
Все низшие профессиональные школы	— 9,8

За последний год, по которому имеются сведения, в области профессионального образования произошел огромный сдвиг назад. Устраивались только новые учебно-показательные мастерские, но в весьма скромном количестве: если процент прироста их велик, то только потому, что их было мало. По всем остальным разрядам низших школ последовало сокращение. А прибавка 16 тыс. учащихся в низших профессиональных школах даже наполовину не компенсировала убыль среди получающих высшее и среднее профессиональное образование. При всем том, однако, отваживаются говорить о «положительном» явлении, о «зачатках здоровой тенденции укрепления и развития массового низшего образования» (Бюлл. № 107, стр. 18 и 23). Но это, очевидно, уже выходит из области статистики и скорее характеризует общественные нравы, нежели состояние школьного дела в советской России.

VI

Третья ветвь просветительной деятельности в Советской России носит название «политпросветработы». Здесь мы встречаемся с целою сетью каналов для проведения в массы политических взглядов властвующей партии: здесь свыше полутора-тысячи политических школ, курсов и советских партийных школ, здесь — 19 тыс. изб-читален, свыше 5 тыс. клубов и т. д. Но рядом с ними стоят учреждения, повидимому, не имеющие прямого назначения быть проводниками большевицкой пропаганды, напр., общеобразовательные школы и курсы для взрослых, школы грамоты для взрослых («ликпункты»), библиотеки.

Какое значение придается в сов. России этой отрасли просвещения, можно видеть из сопоставления следующих цифр, относящихся к 1925 г.:

	На 1 янв. 1925 г. во всей стране числилось учреждений	За год (с 1 янв. 1924 по 1 янв. 1925 г.) прибавилось или убавилось учреждений	Прирост или убыль в %%
Социальное воспитание	96.661	— 298	— 0,3
Профессиональное образов.	4.139	— 312	— 7,0
«Политпросвет»	83.470	+31.091	+59,4

Учреждений политического образования в 20 раз больше, нежели профессиональных школ, и уже сравнительно немного меньше, чем школ общеобразовательного назначения. А за последний год, когда некоторые отрасли общего и профессионального образования гибли и в общем все дело народного образования испытывало «заминку», новые учреждения «политпросвета» возникали тысячами и общее число их увеличилось больше чем в полтора раза. Кажется, ничего не может быть показательнее этих немногих цифр. Ценится не просвещение само по себе, а просвещение специфическое. Распространяются не знания, а знание того, что требуется партийными интересами или считается необходимым по политическим расчетам.

Но и в этой области просветительного дела основная тенденция советской политики народного образования проявляется столь же ярко, как и во всех остальных. Растет и множится то, что попроще, примитивнее. То же, что посложнее, повыше рангом, хотя бы также направлено было к определенной политической цели, вянет и сходит со сцены. За год с 1 янв. 1924 г. по 1 янв. 1925 г. произошли по учреждениям «политпросвета» следующие перемены в ту и другую стороны.[1])

Общеобразовательная школа для взрослых, представленная и раньше не слишком сильно, не имеет успеха. Но «ликпункты», учреждения для формального упразднения неграмотности взрослых, дающие не столько знание грамоты, сколько

[1]) См. след. страницу.

Учреждения «политпросвета» поднимающиеся	Было на 1 янв. 1925 г.	Стало на 1 янв. 1925 г.	Прирост или убыль	% прироста или убыли
«Ликпункты»	16.864	41.692	+24.828	+147,2
«Политшколы» и курсы	478	1.328	+ 850	+177,8
Избы-читальни	10.161	19.065	+ 8.904	+ 87,6
Учреждения «политпросвета» падающие				
Общеобразовательные школы для взрослых	547	501	— 46	— 8,4
«Совпартшколы»	234	197	— 37	—15,8
Библиотеки	12.808	10.774	—2.203	—16,6
Народные дома	5.464	4.566	— 898	—16,4
Клубы	5.823	5.347	— 476	— 8,2

звание грамотного, размножаются в колоссальных размерах. В них за год зарегистрировано 1.300.030 клиентов (на 145,9% больше, чем в предшествующем году). За пять лет перед тем, в 1920 году, не существовало ни одного «ликпункта», но начальную школу только в РСФСР посещало на $1^1/_2$ мил. больше детей, нежели в 1925 г. Одному из разъездных советских лекторов где-то в деревне был задан недоуменный вопрос: «почему старуху заставляют учиться грамоте, а мальчишке нет места в школе?» В самом деле, не странно ли, что в тот год, когда число школ I ступени увеличилось всего на каких нибудь *полтора процента*, число «ликпунктов» возросло без малого на *полтораста процентов?* Как могло случиться, что новых начальных школ для мальчишек смогли устроить за год лишь *одну* тысячу, тогда как для взрослых их настроена *сорок одна тысяча?*

Оставляем в стороне советские партийные школы и политические школы и курсы, — одни из них падают, другие поднимаются, но, наряду с общей тенденцией упрощения, здесь могут играть роль и другие соображения. Во всяком случае и в этом специфическом роде просвещения преуспевают менее сложные учреждения, требующие меньшего числа преподавателей (в среднем по данным 1924 г., двух-трех) и, напротив, отходят назад более сложные, нуждающиеся в большом числе работников (в совпартшколах I ступени их 6—7 в среднем на одну школу, а на II ступени — даже 17 человек).

Без всякого сомнения, победа изб-читален над библиотеками, клубами и народными домами объясняется тем, что и на этом рынке пускается более дешевый товар. Падение библиотечного дела особенно знаменательно. Число библиотек в 1924 году было в сущности незначительно. Надо принять во внимание, что советское время получило большое библиотечное наследство от предшествующего периода, но, очевидно, не только не приумножило его, но и не сохранило. Не говоря о городских библиотеках и имея в виду лишь библиотеки обще-

ственные, а не частные, значительные книжные богатства были накоплены и в деревнях. Уже к концу 90-х годов число одних только народных библиотек-читален, содержавшихся на средства земства, превышало 3000. Через десять лет лишь в 9 земских губерниях, которых коснулось обследование того времени, было уже около 3,5 тыс. таких библиотек. Но в то время в коренных земских губерниях в развитии библиотечного дела принимали участие громадное большинство как губернских, так уездных земств (см. В. Чарнолусский. Земство и народное образование. СПБ. 1910 г., стр. 163—186). По более поздним сведениям, затраты земств 34 губерний на дело внешкольного образования, в системе которого, по условиям времени, библиотеки играли главную роль, превышали в 1913 году 2,5 милл. рублей.

Не от одного земства было получено советами большое библиотечное наследство. Можно с уверенностью сказать, что если бы к нему отнеслись бережнее, цифра наличных библиотек была бы много выше. Но она тает на наших глазах: в 1923 году их было больше, чем в 1924, а в 1924 г. больше, чем в 1925. Мы видели, что за один последний год утрачена *шестая* часть этого драгоценного достояния. Говорят, будто «сокращение библиотек на довольно значительное количество», так же как и клубов и народных домов, «явилось следствием преобразования большей части их в избы-читальни» (Бюлл. № 107, стр. 20). Но не сопровождалось ли это «преобразование» расточением книжного достояния, которое не всегда, вероятно, по составу своему подходило к требованиям избы-читальни, имеющей более узкие, чисто политические задачи? Характерно во всяком случае, что перед избой-читальней должны были посторониться, в нее «преобразоваться» не только такие культурные учреждения, как библиотеки и народные дома, но и исключительно-политические, но менее примитивные, как клубы.

Владимир Розенберг.

Современное состояние высшей школы в России.

Реформаторская деятельность советской власти в области высшей школы началась сравнительно поздно. По свидетельству одной из руководящих деятельниц Народного Комиссариата по Просвещению В. Яковлевой[1]), автономия высшей школы осуществленная в жизни Временным Правительством, пышным цветом расцвела в первые годы советской власти. Эта автономия, по коммунистической терминологии пресловутая, превращала школу «в замкнутый, самодовлеющий организм, в своего рода государство в государстве, живущее по своим собственным законам и не желающее считаться с требованиями новой жизни, с потребностями советского строительства».

Когда по истечении двух лет большевицкой диктатуры, гражданские свободы, как буржуазный предрассудок, были всецело ликвидированы, независимая высшая школа, главным регулятором деятельности которой являлась научная мысль, оказалась в состоянии резкого противоречия с остальным укладом русской жизни.

За запоздавшую реформу принялись с особой энергией, и в короткое время высшая школа была низведена до уровня остальных советских учреждений. В цитированной выше статье В. Яковлевой напечатаны жирным шрифтом афоризмы, долженствующие характеризовать разницу заданий прежней и новой школы. Афоризмы эти гласят: 1) «Старая школа заявляла, что она хочет создать человека всесторонне образованного, что она учит наукам вообще. Мы знаем, что это было насквозь лживо». 2) «На место старой учебы, старой зубрежки, старой муштры мы должны поставить уменье взять себе всю сумму человеческих знаний, и взять так, чтобы коммунизм был-бы тем, что вами самими продумано».

Нельзя удержаться от замечания по поводу стиля последнего афоризма, никак не укладывающегося в нормы русского языка. Но существенное, конечно, в содержании афоризмов, заключающих в себе основу реформаторской программы.

Взяв на себя задачу охарактеризовать современное положение высшей школы в России, я считаю существенным не только выяснить основные черты школьной организации, но и разобраться в вопросе, поскольку реформирование школы совершается действительно в порядке предначертанной программы. Материалы для такого разбора я буду почерпать главным образом из советской прессы.

---

[1]) Справочник для поступающих в высшие учебные заведения. Госуд. Издат. 1925. стр. 5.

I. Общее направление.

Всякая советская высшая школа, будь это университет, техническое училище или сельскохозяйственная академия, обязана прежде всего выполнить два основных требования, быть коммунистической и быть специальной.

По характерному выражению одного из украинских советских деятелей по народному образованию Я. Ряппо (Реформа высшей школы на Украине в годы революции. Гос. изд. Укр. 1925), высшая школа должна быть «организацией диктатуры пролетариата» (стр. 6).

Партийное направление может быть, прежде всего, обеспечено подбором соответствующего персонала. На это правительство и обратило внимание, когда вместо провозглашенного им сначала для агитационных целей лозунга общедоступности высшей школы для всех граждан, достигших 16-летнего возраста, независимо от их образовательной подготовки, установило принцип классового приема. Поскольку этот противоречащий демократизму принцип, который сообщает высшей школе столь чуждый ее существу характер политической привиллегированности, оправдал себя даже в глазах его носителей, об этом будет речь в одной из последующих глав.

Как бы то ни было в сентябре 1925 г. в Известиях Всероссийского центр. исполнит. Комитета (№ 203) было заявлено В. Касаткиным, что укомплектование высшей школы рабоче-крестьянским студенчеством в общем и целом закончено. Нельзя, однако, упускать из вида того обстоятельства, что ни рабочие ни крестьяне, как таковые, не получили облегченной возможности поступать в высшую школу. Все дело в командировках, которые на предмет такого поступления выдавались различными организациями коммунистической партии и которые должны были, следовательно, обеспечить не рабоче-крестьянский, а сочувствующий коммунизму состав студенчества.

Другая мера к получению такого состава заключается в установлении экзамена по обществоведению или, как это, более соответственно сущности дела, называлось раньше, политграмоте. Этому экзамену при высшем учебном заведении «подвергаются все поступающие, кроме рабфаковцев и лиц, прошедших через Аттестационные Комиссии при ОНО» (прим. 1 к § 9 Правил приема в ВУЗ-ы РСФСР в 1925 г.). А так как две последние категории лиц считаются «политически грамотными», то коммунистическая закваска является как-бы гарантированной для всего состава студенчества. Партийный характер экзамена иллюстрируется между прочим некоторыми темами для письменных работ, которые рекомендуются правилами приема. Темы эти следующие: «Что такое комсомол и его задачи», «Что такое Советская власть», «Почему буржуазия враждует с Советской Россией» и т. д. Вопросы-же для устного испытания должны «не заключать в себе требования знакомства с деталями экономической науки, философии, социологии и пр.» (Справоч-

ник для поступающих в высшие учебн. заведения. Гос. Изд. 1925 г. стр. 139). Эти правительственные разъяснения приводят на практике к тому, что испытываются не познания абитурьента, а его отношение к советской власти.

Такое укомплектование студенчества своими людьми (в число которых, однако, просачивается не мало и псевдо-коммунистов) не дало правительству, как будет видно из дальнейшего, ожидавшегося удовлетворения.

Еще хуже обстоит дело с преподавательским составом. Институт красной профессуры до сих пор не удался, да и вообще, в силу внутреннего логического противоречия этого понятия, вряд-ли он может получить когда-нибудь заметное развитие. Пришлось, поэтому, мерами террористического воздействия дисциплинарно подчинить правительственным предначертаниям старую профессуру, заставив ее в лучшем случае скрывать свое научное credo, а в худшем — кривить душой и поддакивать мероприятиям, противоречащим всему строю ее основных понятий о высшей школе. На оффициальном языке это называется «сговоренность с профессорским и ученым составом относительно работы в высших учебных заведениях» (Речь А. И. Рыкова. Известия № 117, 1925 г.).

Попытка, наконец, реформировать программы, положить в основу их марксистский принцип, также обречена на неуспех. Она естественно вырождается в создание нескольких агитационных кафедр на гуманитарных факультетах, число которых в Советской России весьма незначительно. Вся-же остальная масса предметов математических, естественно-научных и технических никак не может быть окрашена в коммунистический цвет. Мысль о том, что эволюционная теория, положенная в основу всего преподавания, может приблизить слушателей к марксистской идеологии, совершенно неправильна. Учение о бесконечном развитии, гармонично и непрестанно совершающемся в природе, менее всего согласуется с догматическим утверждением непреложной истины, с диктаторским осуществлением ее в жизни и с подавлением какой-бы то ни было свободы жизненных проявлений.

Второе требование, предъявляемое к советской школе, это требование специального характера. «В отличие от старой царской системы и системы буржуазных государств», пишет Яковлева в вышецитированном справочнике, «высшее образование в нашей республике есть всегда образование специальное». Эта оффициально господствующая точка зрения не является, повидимому, вполне общепринятой. По крайней мере, видный коммунистический деятель, но в то-же время и ученый, А. К. Тимирязев в своей статье, посвященной защите физико-математических факультетов, которым грозило уничтожение по причине их теоретичности, указывает на то, что практические усовершенствования в технике представляют собой обычно результаты теоретических открытий. Изобретатель электрической «полу-

ватной» лампы Лангмьюр, говорит Тимирязев, никогда не додумался-бы до своего изобретения, «если бы он не вел в этой же лаборатории своих теоретических работ и если бы он сам не был превосходным теоретиком». А с другой стороны «неглубокие теоретические познания Эдиссона не дали ему возможности применить на практике сделанного им самим открытия», т. наз. эффекта Эдиссона (Правда 30-IV 1924).

Здесь не место для разбора сложной проблемы о взаимоотношениях теоретических и прикладных знаний, но необходимо указать на одно обстоятельство, которое всюду считается чисто технической предпосылкой правильного высокошкольского преподавания. Профессор только тогда может ввести своих учеников в самую сущность научной дисциплины и развить в них научный энтузиазм, когда он сам активно ведет научно-исследовательскую работу. Исключительно-же преподавательская деятельность, да к тому-же еще по специальным предметам, весьма содействует тому психологическому процессу, в результате которого вырабатывается человек в футляре.

Следовательно разрыв между активной научной работой и преподаванием, который проводится в советской высшей школе в видах наибольшего специализирования школы, вреден не только потому, что им затрудняется подготовка деятелей науки. Это зло в значительной степени смягчается организацией при высших учебных заведениях научных институтов. Он гибелен потому, что ради него дух научного искания изгоняется из общего обихода школы, оставаясь привилегией лишь тех преподавателей, которые в порядке совместительства состоят членами научных институтов. Правда, советская теория и практика часто расходятся между собою. И намерение обособить преподавание от научной работы, в основе которого лежит мысль о более экономной подготовке специалистов, наталкивается на затруднения финансового и персонального характера. В результате и процветает столь нежелательное вообще, но приветствуемое нами в интересах науки и преподавания вышеуказанное совместительство.И правительственная власть, оценивая все эти обстоятельства, а главным образом необходимость подготовки новых научных кадров, понемногу возвращается к старым, дореволюционным понятиям. Резкость разграничения ВУЗ-ов и исследовательских институтов смягчается, и в противоположность программе, изложенной В. Яковлевой в справочнике для поступающих в высшие учебные заведения 1925 года[1]), мы находим в газете Правда от 9 февраля 1926 г. в статье Н. Ходоровского сообщение о том, что «Совнарком признал необходимым принять все возможные меры к тому, чтобы наличным кадрам научных работников была облегчена возможность научной

[1]) В этом справочнике говорится между прочим следующее (стр. 7): «было-бы в высокой степени нерационально, неэкономно и невыгодно ставить преподавание в высшей школе, исходя из задачи подготовлять работников науки с обширным научным багажем и с весьма малой практической подготовленностью».

работы». В частности это должно быть достигнуто «установлением надлежащей связи между вузами и научно-исследовательскими институтами так, чтобы научно-исследовательские учреждения могли быть использованы для целей, стоящих перед высшей школой, чтобы в самих вузах была обеспечена возможность ведения научной и исследорательской работы, путем организации исследовательских кафедр, соответствующего оборудования кабинетов и лабораторий, втягивания в научно-исследовательскую работу возможно более широких кругов и научных работников и студенчества» и т. д. Итак, зачем-же было ломать главнейшую основу жизненного уклада высшей школы, чтобы через короткое время опять вернуться к системе, оправдавшей себя вековой практикой в России и за-границей.

Необходимо, конечно, иметь в виду нежелательность уклонения и в противоположную крайность, т. е. в сторону исключительного теоретизирования программ, которое проводилось некоторыми из старинных университетских деятелей с целью отвлечь студентов от занятий политикой. Борьба против такой теоретичности и за приближение школы к реальным потребностям жизни велась весьма интенсивно в четвертой Государственной Думе, особенно при рассмотрении проекта закона о профессиональном образовании. Проблема связи между наукой и жизнью была затем широка поставлена в функционировавшей при Временном Правительстве комиссии по реформе высших учебных заведений. В настоящее время она является предметом особого внимания со стороны советской власти, причем, конечно, в силу особенностей марксистской идеологии, она суживается до пределов связи науки с производством.

Но и в этой ограничительной постановке задача оказывается не легкой. Во всяком случае в справочнике для студентов ВУЗ-ов РСФСР (Гос. изд. 1925 стр. 14) В. Н. Касаткин констатирует «наблюдающуюся еще значительную оторванность ВУЗ-ов от хозяйственных и советских органов».

В методах, которыми предполагается осуществить это обоюдосторонне выгодное сближение школы и хозяйственной жизни, мы, однако, не находим ничего принципиально нового по сравнению с прежней школой. Больше всего надежд возлагается на летнюю производственную практику студентов, которая, однако, и раньше проводилась в весьма широком масштабе, в специальных школах была обязательной, а по некоторым предметам, как напр. по геодезии, производилась под непосредственным руководством профессоров. Правда, теперь к этой практике добавляется еще зимняя, органически входящая в учебный план. Для этого, как говорится в цитированном уже справочнике для студентов, «студенты данного факультета и курса делятся на три, примерно равные, группы, поочередно сменяющие друг друга в производстве. Каждая группа работает в производстве таким образом 4 месяца, а всего, при 4-х годичном курсе обучения, до 16 месяцев». Далее в справочнике ука-

зывается на то, что, при обсуждении этого мероприятия в ряде совещаний, против него выдвигались практические возражения. Содержания этих возражений не приводится, но можно думать, что они сводились к опасениям нарушения планомерности преподавания при постоянном, обязательном абсентеизме трети учащихся. Поэтому вводится эта система с осторожностью, пока еще только в единичные учебные заведения.

Однако, и летняя практика не налаживается пока, как следует. По сообщению Вечерней Москвы от 5-I 1926 г. за № 3, «большинство московских студентов остались прошлым летом без практики. По данным Центрального бюро пролетарского студенчества, только половине учащихся ВУЗ-ов были предоставлены места для практической работы на фабриках и заводах. Особенно пострадали студенты электро-технических и химических отделений, заявки которых были удовлетворены только на 30 проц. Педагоги и медики вместо 2.000 мест получили только 300, а некоторые «узкие» специалисты из студентов-химиков, изучающие, например, красильное производство и борьбу с вредителями, получили только 6 проц. требуемых мест». По сообщению-же издаваемого Наркомпросом журнала «Народное Просвещение» (№ 1, 1926 г.), несмотря на большие достижения в области летней практики по сравнению с прошлым годом, все еще продолжаются такие явления, как посылка электриков на гкацкие и прядильные фабрики, кожевенников — на машиностроительные заводы, тепловиков — на орудийные, сельскохозяйственников — на механические и т. п.[1]).

Второй метод для укрепления связи с производством, это привлечение высшей школы к роли научно-консультационных центров для тех или иных отраслей народного хозяйства или отдельных предприятий и учреждений. Но и это в обширных размерах практиковалось раньше и было доведено до кульминационного пункта во время войны, когда многие лаборатории технических и других специальных училищ не только давали консультации, но изготовляли эталоны и даже организовывали целые производственные мастерския. Значение-же нашей агрономической высшей школы в деле консультации и создания образцовых сельско-хозяйственных начинаний давно известно.

«Все возрастающую роль в работе ВУЗ-ов», говорит справочник, «начинает играть краеведческий момент, связь с окружающим районом, изучение его особенностей — экономических и бытовых». Это бесспорно очень важная задача, осуществление которой должно оживить как школьную работу, так и местную общественную самодеятельность. Но надо иметь в виду, что к ее разрешению было приступлено в до-большевицкое время, когда при Академии наук была сорганизована комиссия по изучению производительных сил России, работавшая в кон-

[1]) В систему высшего образования на Украине вводится еще практический стаж после окончания школы. Но связь этой работы по стажу с высшей школой весьма проблематична. Служба на фабрике вряд-ли может ь уложена в программу высшей школы.

такте со многими высшими учебными заведениями, и когда из недр Московского Комерческого Института выросло Общество по изучению производительных сил. Надо желать, чтобы это движение возможно шире разрослось, ибо всякий рациональный уклон в академической политике облегчает тяготу тех ошибочных экспериментов, от которых изнывает сейчас русская высшая школа.

II. Школьная сеть.

В короткий промежуток советских реформ по отношению к сети российских высших учебных заведений был проделан длинный ряд изменений, противоречащих одно другому. В самом начале, как указано выше, было провозглашено право всякого 16-летнего гражданина обучаться в высшей школе. В соответствии с этим школьная сеть быстро разрослась, но разростание произошло без какой-бы то ни было планомерности. В одном Петрограде, например, оказалось 66 высших учебных заведений, а во многих маленьких городах, в которых нельзя было ни сосредочить хоть сколько-нибудь компетентного преподавательского персонала, ни создать необходимейших учебно-вспомогательных учреждений, выросли, как грибы в дождливую погоду, университеты. Некоторую долю этого грюндерства надо, конечно, отнести на счет искреннего стремления русского общества к распространению высших знаний, в котором многие усматривали даже панацею против большевицкой заразы. Но не менее существенную роль сыграла здесь и безработица интеллигенции, связанная с крайне трудными условиями существования. Представители голодающей интеллигенции видели в каждой новой школе возможность получить работу, основную или по совместительсгву, и потому всячески содействовали гипертрофическому набуханию школьной массы.

Но жизнь очень скоро показала, что подобно тому, как слушатель, приходящий в университет с улицы, лишенный соответствующей подготовки, не может учиться, так и преподаватель средней школы или просто интеллигентный человек не в состоянии внезапно сделаться профессором. Выяснилось дальше, что без необходимых материальных предпосылок (библиотек, лабораторий и т. д.) работа высшей школы невозможна, и что студенческая посещаемость таких школ очень незначительна.

И вот началась большая работа Народного Комиссариата Просвещения по ликвидации высших учебных заведений. Эта работа поведена была особенно интенсивно и потому, что в распоряжении правительства не оказалось финансовых средств, необходимых для поддержки такой сложной школьной сети.

Ликвидация осуществлялась по трем направлениям: 1) сокращение учебных заведений, 2) уменьшение числа факультетов и отделений и 3) чистка студенчества.

В нашем распоряжении нет точных цифровых данных за первое время ликвидаторской деятельности. Известно, однако,

что к 1923 году наиболее слабые провинциальные школы были закрыты. Тем не менее и в 1923 году эта деятельность шла полным ходом, как это явствует из нижеследующей таблицы (срв. Народное хозяйство в цифрах. Изд. Ц. С. У. 1925 г.).

Республики.	На 1.I. 1923.		На 1.I. 1924.			Прибыло-убыло	
	Число Вуз-ов	В них учащихся	Число Вуз-ов	Препо-дават.	В них учащихся	Число Вуз-ов	В них учащихся
1. РСФСР.....	228	177.156	138	15.150	161.989	—90	—15.167
В том числе							
Евр. часть ..	215	164.125	128	13.921	149.756	—87	—14.369
Сибирь	10	10.300	7	793	8.474	— 3	— 1.826
Туркестан ..	3	2.731	3	436	3.759	0	+ 1.028
2. Украин. ССР	46	36.940	41	2.989	34.668	— 5	— 2.322
3. Белорус. ССР	2	2.599	2	193	3.940	0	+ 1.341
4. Закавк СФСР.	10	12.565	14	1.228	14.224	+ 4	+ 1.659
Итого по всему СССР	286	229.310	195	19.560	214.821	—91	—14.489

Таким образом общее количество высших учебных заведений в течение одного года с 286 было доведено до 195, т. е. сокращено на целую треть. На этом процесс, однако, не остановился, и периодическая пресса 1924 г. полна заметками о дальнейшем закрытии высших школ. Так, напр., по сообщению Правды от 18 мая 1924 г. «Главпрофобром постановлено ликвидировать в Ленинграде II политехнический институт» и технико-педагогические курсы, в Твери — педагогический институт, а также ряд факультетов в других учреждениях. Заметка в Известиях от 11 июня 1924 г. гласит о присоединении к Московскому высшему техническому училищу института гражданских инженеров и института связи и о слиянии физико-математических факультетов в Воронеже, Ростове на Д. и Симферополе с педагогическими факультетами. Кроме того в 1924 г. закрыты: центральный институт организаторов народного просвещения в Москве, Московский государственный институт театрального искусства, Петербургский институт сценического искусства, а также лесо-инженерный факультет Петербургского лесного института, Инженерно-строительный факультет Иваново-Вознесенского Политехникума, медицинские факультеты Крымского, Нижегородского, Уральского и Ярославского университетов, факультеты общественных наук Петроградского, Томского, Ростовского и Саратовского университетов и т. д.

Весьма любопытную аргументацию в пользу ликвидации медицинских факультетов мы находим в номере Правды от 2 апреля 1924 г. Она гласит буквально следующее: «На губернском съезде врачей д-р Башенин, заместитель председателя бюро всероссийской врачебной секции, указал на необходимость сокращения медицинских факультетов. Республике требуется не бо-

лее 3000 врачей в год, между тем, как медицинские факультеты выпускают гораздо больше, увеличивая таким образом кадры безработных врачей». Итак, в Союзе Советских Республик врачам нечего делать в то время, как население вымирает от небывалых эпидемий малярии, тифа и иных болезней, в то время как среди него появляются новые, еще неведомые миру формы заболеваний вроде осложнения гриппа психическим расстройством, в то время, когда женщины гибнут массами от самодельных абортов, а в деревнях в давно уже невиданных размерах развивается знахарство и кудесничество.

В несколько более осторожной, но зато и более общей (по отношению ко всем высшим учебным заведениям) форме сделанное указание на излишек в РСФСР высокообразованных деятелей находим мы и в официальном, изданном Главпрофобром справочнике для студентов на 1925-6 г. На стр. 3 этого справочника мы читаем: «Число обучающихся в ВУЗ-ах расходится с потребностями хозяйственной жизни страны в специалистах с высшим образованием. Встал вопрос о наличии некоторой гипертрофии в этом деле и о мерах к ее устранению».

Такое утверждение, на котором строится практическая политика сокращения высшей школы, поражает своей странностью не только с той общей точки зрения, что в интеллигентских кадрах и в довоенной России всегда чувствовался большой недостаток, а за время войны и революции эти кадры значительно поредели. Оно находится в полном противоречии с другими мероприятиями советской власти и со многим из того, что публикуется в официальной и официозной советской прессе.

Так, например, в статье «Красная профессура» (Известия 29 марта 1924 г.) Моденов указывает на то, что по данным городской переписи 1923 г. «общее количество профессоров во всем СССР (не вошли Грузия и Армения) определяется в 4.655 человек, что составляет всего лишь 0,0032 проц. По отношению только к городскому населению количество профессоров составляет 0,021 проц. Соответственно этому один профессор приходится на 30.802 чел. всего населения и на 4.563 чел. городского населения. Принимая во внимание, пишет он дальше, «что профессура является показателем умственного и культурного развития страны, такое соотношение можно считать ничтожным».

В статье «Задачи втузов и американская система образования» М. Сорокин констатирует недостаток инженеров. «По данным Наркомтруда, говорит он, в пределах СССР, без Украины и Закавказских республик, насчитывается 13.709 инженеров. Чтобы судить о мизерности этой технической прослойки, достаточно сослаться на Америку, где лишь в одном году (1915 г.) окончило высшие школы 4.289 инженеров, т. е. $^1/_3$ всех спецов, кои имеются у нас. Россия всегда была бедна специалистами. За период революции многие из них вышли вовсе из активного строя, как явно враждебные. Но еще больше не сумело и до сих пор приспособиться к условиям нового экономического уклада

и, следовательно, с точки зрения использования не представляет собой элемента 100-процентной полезности. Это обстоятельство в сочетании с количественным недостатком спецов ставит на очередь боевую задачу срочного пополнения технических сил свежими кадрами» (Правда, 9 апреля 1924 г.).

А вся аргументация вышецитированной статьи А. К. Тимирязева в защиту физико-математических факультетов вытекает из того положения, что нам недостает советских специалистов «для нашей развертывающейся промышленности, для нашего расправляющегося народного хозяйства».

Эти жалобы продолжаются и до самого последнего времени. В номере Правды от 9 февраля 1926 г. И. Ходоровский печалится по поводу того, что «дело подготовки научных работников за минувшие 10 лет пришло в состояние почти полного распада. Во время империалистической и гражданской войны большая масса научных работников выбыла из строя, а смена ей почти не подготовлялась. В итоге мы очутились перед таким положением, когда к середине 1925 года, например, мы имели по РСФСР около 900 пустующих кафедр. Нет необходимости доказывать, что такое оскудение кадра научных работников представляет громаднейшую опасность для самого существования высшей школы».

А между тем, по данным Красной Газеты (№ 311 1926 г.), штат оставляемых при кафедрах для подготовки к профессорскому званию, предположенный Наркомпросом в 2.000 человек, сокращен до 800.

Практически-же бедность специалистами дошла до того, что Высшим советом народного хозяйства издаются приказы (от 2.IX.24 г. за № 617 и от 1.IV. 25 г. за № 644) о привлечении в союзную промышленность иностранных технических сил.

Итак, жизнь вопит о гибели высшей школы, о вымирании профессуры и об отсутствии достаточно подготовленной смены, о боевой задаче пополнения технических сил, о ничтожном проценте культурных деятелей, требуя при этом выписки инженеров из-за границы, а Главпрофобр в то-же время рассуждает о гипертрофии количества специалистов и принимает меры к его сокращению.

Неразбериха по этому вопросу доходит до того, что, издаваемый в Харькове, Украинский экономист помещает в № 62 от 13 декабря 1924 г., одну непосредственно за другой, две заметки, из которых первая сообщает о том, что «в заседании комиссии СТО по иммиграции разбирался вопрос о привлечении из-за границы необходимых для нашей промышленности высоко-квалифицированных специалистов», причем были одобрены списки специалистов «необходимых для текстильной, электро-технической и химической промышленности», а вторая посвящена докладу на всесоюзном съезде инженеров тов. Куйбышева о безработице среди инженерно-технических работников и заканчивается следующим указанием: «Для того, чтобы число

безработных не увеличивалось вновь выпускаемыми инженерами и техниками, необходимо, чтобы кадр новых специалистов строго соответствовал-бы потребностям и перспективам промышленности».

При ликвидации школ возникает, конечно, вопрос о том, как быть с учащимися. Иногда, как это было, например, сообщено при закрытии факультета общественных наук ленинградского университета, «вопрос о размещении студентов факультета временно остается открытым» (Известия № 81 8.IV.24 г.).

Но в других случаях их приходится немедленно размещать по остающимся учебным заведениям. Поэтому и получалась к 1 января 1924 г. картина, вытекающая из вышеприведенной (стр. 32) таблицы. В то время, как число школ сокращалось на 32 проц., количество слушателей уменьшилось только на 6 с небольшим процентов. А между тем, как свидетельствует статья В. Н. Касаткина в справочнике для студентов на 1925-26 уч. г., обилие студентов не соответствовало пропускной способности ВУЗ-ов при достаточно изношенном их оборудовании.

И вот принимаются энергичные меры к сокращению студенческих кадров. С 1924 г. устанавливается пониженный прием новых слушателей, вводятся жесткие сроки пребывания студентов в высших учебных заведениях и, как новое, небывалое в истории высшей школы, мероприятие, производится «чистка» студентов, вызвавшая такую массу нареканий во всем русском обществе. Даже в советских кругах зазвучало опасение, что если академическая проверка «будет производиться согласно букве закона, то в некоторых технических учебных заведениях останутся невычищенными только профессора и сторожа» (Правда 17 мая 1924 г. № 110, статья Ел. Рутберг). Было, однако, разъяснено, что «к студентам разных классовых групп будут предъявляться разные требования академической успешности», что «увольнение из вуза пролетарского студента должно рассматриваться, как самый крайний случай» и что «пролетарское студенчество менее всего от проверки пострадает» (Н. Ходоровский, Правда № 110 1924 г.).

В результате, несмотря на вой и плач подвергавшихся чистке, несмотря на то, что было вычищено, как в справочнике сообщает В. Н. Касаткин, 13-14 проц., т. е. исключению подвергся каждый 7—8-й студент, услужливые партийные организации запели хвалу новому мероприятию. Чистка была объявлена одним из средств борьбы с безработицей интеллигенции, и в газетах появился целый ряд сообщений вроде следующего: «Общее собрание профессионально-организованного пролетарского студенчества Московского лесного института, собравшееся в количестве 800 человек, обсудив вопрос чистки и разгрузки вузов, находит, что академическая чистка есть необходимая и правильная мера, направленная к созданию благоприятных условий для занятий в вузах. Все мероприятия Главпрофобра в связи с чисткой приветствует и одобряет» (Правда 25 мая 1924 г. № 117).

Как бы то ни было, но в результате чистки и других мероприятий число студентов в РСФСР, составлявшее к 1-му января 1923 г. 177.156 человек, к началу 1924 г. понизилось до 161.989 ч., а к 1925 г. составляло уже только 113.000 ч. — сокращение около 36 проц.

Таким образом отмеченный в нашей таблице (стр. 32) недочет сокращения студентов по сравнению со школами был в полной степени, даже с излишком, возмещен, и открылось новое поле для дальнейшей ликвидаторской работы.

Подводя итог изложенному в настоящей главе, мы должны признать, что юный задор советской власти по обогащению страны высшими учебными заведениями быстро испарился под напором реальных условий жизни и сменился такой ликвидаторской реакцией, таким жестоким походом на просвещение, каких еще никогда не знала русская высшая школа.

III. Органы управления.

Современные органы управления высшими учебными заведениями были охарактеризованы мной в статье: «Правовой строй русской высшей школы[1])». За последнее время они не подверглись существенным изменениям, продолжая носить на себе печать полнейшей зависимости от центральных административных органов. Попрежнему вся судьба учебного заведения находится в руках Правления, состоящего из трех или пяти креатур Наркомпроса, учебные-же дела факультета поручаются деканату, назначаемому Правлением и работающему под его общим наблюдением и контролем. Правда, кроме этих чисто бюрократических органов, имеются еще Советы факультетов и всего высшего учебного заведения, в которые входят представители преподавательского персонала, студенчества и различных партийных коммунистических организаций. Но эти советы выполняют только совещательные функции.

Странно поэтому, что в предисловии В. Яковлевой к цитированному уже выше справочнику для поступающих в высшие учебные заведения говорится о том, что «Положение о ВУЗ-ах» вызывает профессуру и преподавателей «к равно активной творческой работе», а также «развязывает руки для активности студенчества». Это последнее привлечено к участию в советы, но при полнейшей бесправности последних оказывать какое-нибудь влияние на ход школьной жизни оно, конечно, не может. Характерно то обстоятельство, что в начале реформирования высшей школы студенчество допускалось во все органы в числе, равном количеству преподавательского персонала. Теперь-же оно допускается только в половинном числе. Опять-таки под влиянием реальных условий жизни пришлось отказаться от сплошной демагогии, и В. Яковлева теперь проповедует, «что студенты, пришедшие учиться, должны влиять на ход препода-

[1]) Русская школа за рубежом. Кн. 8. Прага, 1924 г.

вания, но не могут еще им руководить и его целиком определять». Это уже не прежнее толкование, что студенты суть рабочие высокошкольного предприятия и должны, следовательно, быть его хозяевами.

В моей вышеуказанной статье я, характеризуя совет высшей школы, пришел к выводу, что «в общем получается орган, который ни по своей компетенции, ни по составу не может быть полезным для учреждения, ибо он вряд-ли окажется способным пойти дальше митинговых собеседований и бесконечных словопрений».

Действительность не замедлила оправдать этот прогноз, и в циркуляре Главпрофобра, посвященном функциям советов[1]), говорится, что «эти функции почти не выполняются, и это обнаружено как изучением имеющихся в Главпрофобре по этому вопросу материалов, так и развернувшимися на последнем Ректорском совещании прениями по вопросу о советах ВУЗ-ов и факультетов. В большинстве случаев советы ВУЗ-ов и факультетов существуют лишь формально, а кое-где и вообще никогда не собираясь».

Поставив этот решительный диагноз, признав «положение совершенно ненормальным», Главпрофобр, вместо необходимой радикальной меры оживления советов, т. е. предоставления им активности и возложения на них ответственности, ограничивается наивными паллиативами и, полагая, что «изменение круга вопросов, обычно ставящихся на обсуждение совета ВУЗ-а и факультетов, существенным образом изменило-бы положение дела», предлагает заняться следующими вопросами: 1) о практическом проведении в конкретных условиях данного ВУЗ-а или факультета новых методов преподавания и проверки знаний учащихся; 2) о дефектах учебного плана и мерах к их устранению; увязке учебного плана с производственными заданиями, стоящими перед ВУЗ-ом; 3) о характере дипломных работ; 4) о связи ВУЗ-а с производством вообще и об организации летней практики и ее итогах в частности; 5) о формах и методах работы ВУЗ-а для окружающего района; 6) доклады представителей хозорганов».

Не говоря уже о том, что подобного рода вопросы и без особых напоминаний должны являться предметами обсуждения нормально функционирующего совета, необходимо еще раз указать на то, что бесправные, малокомпетентные и незаинтересованные в деле советы не могут быть оживлены по мановению палочки бюрократического дирижера. Подобно Крыловскому квартету они не годятся в музыканты, как-бы они ни рассаживались.

А между тем учебное дело явно падает, и Главпрофобр прибегает к обычному для таких случаях в бюрократическом творчестве приему — нагромождению управляющих органов. Тем-же циркуляром, о котором была речь выше, предписывается сле-

---

[1]) Справочник для студентов на 1925-26 уч. г. Гос. Изд. 1925 г. стр 75.

дующее: «1) Во всех ВУЗ-ах в качестве постоянной комиссии при Правлении должны быть созданы учебно-плановые комиссии... 2) Учебно-плановая комиссия рассматривает преимущественно крупные принципиальные вопросы, как-то: а) план научно-учебной работы ВУЗ-а на год; б) планы и опыт применения новых методов преподавания; в) увязывает работу учебно-вспомогательных учреждений ВУЗ-ов» и т. п.

В результате создается параллелизм советов, которым §-ом 30 Положения о высших учебных заведениях поручается «направление всей работы ВУЗ», и новых комиссий. Благодаря этому компетенция советов, а потому и заинтересованность их в интенсивной работе должны упасть еще ниже.

В интересах объективности необходимо отметить следующее обстоятельство. В советской печати, напр., в книжке проф. Я. В. Столярова[1]) указывается, что предметные комиссии, ведающие учебную часть отдельных научных дисциплин или небольших групп их, суть продукты большевицкой реформы. На самом деле это не так, ибо принцип таких комиссий был установлен академической мыслью еще задолго до большевизма, а практически они были учреждены в Московском университете в период его автономного существования.

IV. Преподавательская деятельность.

В первой главе настоящего очерка было указано, что программам преподавания в высших школах придан резко выраженный прикладной характер. Название университетов в РСФСР сохранилось, но соответствующие учреждения так реформированы, что совершенно не отвечают нормальному представлению об университетах, как носителях и распространителях всей совокупности научных знаний. Такие «университеты», как Саратовский, Воронежский, Ростовский и Смоленский состоят всего из двух факультетов, притом чисто прикладных: медицинского и педагогического; Казанский и Томский слагаются из медицинского и физико-математического, Нижегородский — из инженерно-механического и химического. Мы указывали выше и на то, что в руководящих советских кругах наблюдается в самое последнее время некоторое отрезвление от чрезмерного увлечения практицизмом и узкой специализацией, чувствуется поворот к признанию права гражданства в высшей школе и за чистой наукой, но пока это течение не отразилось на структуре учебных заведений. Единственный теоретически-научный факультет современных университетов, это физико-математический, но и его удалось спасти от нивеллирующей руки Главпрофобра только введением на нем так назыв. практических уклонов.

Еще радикальнее проведена реформа на Украине. Там выставлен принцип, «что не должно рядом со специальным обра-

[1]) Организация учебно-методологической работы в институтах. Госуд. Изд. Украины 1925 г. стр. 44.

зованием существовать никакой параллельной общеобразовательной, словесной школы. Эта монистическая система просвещения не должна допускать никакого раздвоения, никакого дуализма. Из заводов и фабрик, из сельского хозяйства, из жизни вырастает новая школа». Университет «для пролетариата неприемлем». (Я. Ряппо. Реформа высшей школы на Украине в годы революции. Госизд. Укр. 1925 стр. 21, 37).

В силу этого «Украинский Наркомпрос ликвидировал бывшие университеты, как школы, не имевшие конкретно-целевого назначения, и установил два типа высших учебных заведений: специальный институт и техникум» (Проф. Я. В. Столяров. Организация учебно-методологической работы в институтах. Госизд. Укр. 1925.). Институты народного образования, медицинские, технические, социально-экономические и др. подготовляют руководителей-специалистов и организаторов высшей квалификации, а техникумы — узких специалистов-практиков, мастеров своего дела, средних работников с весьма дифференцированными и детализированными знаниями.

Нельзя отвергать существенной пользы тесного взаимоотношения школы и жизни, но украинская система совершенно отнимает у высшей школы значение культурной руководительницы, ставя ее в полную зависимость от обывательских запросов, что естественно должно повлечь за собою понижение уровня высшего образования.

Это понижение конкретно выражается между прочим и в том, что техникумы, как пишет Я. Ряппо (стр. 61), «возникли на базе бывших старших классов более мощных средних технических специальных и реальных училищ». Замена разрушенных университетов старшими классами средней школы вряд-ли может почитаться усовершенствованием образовательной системы.

Для характеристики не раз уже отмечавшегося в предыдущем изложении круговорота академической жизни любопытно то обстоятельство, что широковещательная реформа, одна из первых советских реформ по отношению к высшей школе, а именно создание факультетов общественных наук на место юридических, засохла, не успев расцвести. Теперь все факультеты общественных наук ликвидированы, и наместо их снова просачиваются юридические, но уже в виде суррогатов со значительно сокращенной программой. Так в Москве учрежден факультет советского права, а в Иркутске факультет права и местного хозяйства.

Во многих других отраслях учебной деятельности замечается в последнее время даже более решительный поворот к прежним приемам.

Экзамены в глазах советской власти уже не представляют собой одиозного явления, как это было в начале большевицкого режима, когда они были признаны необязательными и оставлены только как возможность для проверки знаний, применяемая

по добровольному соглашению между преподавателем и студентом. Мнение советского деятеля проф. Я. В. Столярова, что экзамены — «крупнейшее зло старой школы»[1]) уже не разделяется руководящими органами.

Теперь не удовлетворяются квалификационными (дипломными) работами и защитой их при окончании курса, при чем для проверки знаний лиц, выполнивших все требования учебного плана, намечается организация при высших учебных заведениях особых Государственных Квалификационных Комиссий, в которых представители профессуры по сравнению с чиновниками занимают второстепенное положение. Введена кроме того сложная система переходных экзаменов и зачетов с разбитием их на норму и минимум, установлены приемные испытания, и даже летняя практика студента подвергается двоякой проверке — со стороны профсоюза и со стороны преподавателя.

Проверка требуется и за пределами высших учебных заведений. «Пестрота академической подготовленности поступающих в ВУЗ-ы, пишет В. Н. Касаткин в справочнике для студентов на 1925-26 уч. г. (стр. 14), также является тормазом для постановки на должную высоту учебной работы в ВУЗ-ах. С отменой приемных испытаний для окончивших школы 2-й ступени и техникумы можно опасаться усиления этой пестроты, поэтому очередной задачей является улучшение постановки учебного дела на подступах к высшей школе». Реальные-же формы такого улучшения указываются И. Ходоровским в № 43 Правды от 21 февраля 1926 г. «Мы с этого года, заявляет названный автор на последнем курсе рабфаков проводим особенно тщательную проверку знаний, к каковой привлекаются профессора и преподаватели высших учебных заведений». Он не может умолчать при этом, что «среди некоторых, наиболее отсталых и наименее сознательных кругов рабфаковцев эта система вызвала нарекания». А для остальных кандидатов в высшую школу устанавливается партийно-бюрократическая рогатка. В параграфе 1 Положения об аттестационных комиссиях (справочник для поступающих в высшие учебные заведения 1925 г. стр. 91) говорится: «В целях отбора наиболее пригодных в классовом и учебном отношениях лиц для посылки в ВУЗ-ы из числа окончивших в 1925 году школы II ступени, техникумы и совпартшколы создаются аттестационные комиссии при Областных (Краевых) или Губ. Отд. Народного Образования».

Контроль и отделение овец от козлищ продолжается и по окончании высшей школы. Согласно постановлению Совета Народных Комиссаров СССР от 1 августа 1924 г., «распределению на работы подлежат все окончившие высшие учебные заведения, при чем те из них, которые не могут быть размещены по своей специальности сверх наличного числа работающих в соответствующих предприятиях и учреждениях, подлежат приему

---

[1]) Столяров. Организация учебно-методол. работы в институтах. Гос. Изд. Укр. 1925 г. стр. 26.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 41 - 60

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

за счет увольнения худших работников». Чем-же эти порядки отличаются от «старой учебы, старой зубрежки, старой муштры», каковые явления были в значительной степени изжиты предбольшевицкой высшей школой, а теперь вновь зацветают пышным цветом? А с другой стороны нельзя не отметит разницы между этими порядками и стройной работой хотя-бы германских университетов, в которых вся энергия обращена на творческую деятельность, а число экзаменов доведено до минимума.

Возвратом к старым временам дышет и удлинение срока обучения. Прежде в наших излишне многопредметных, страдавших, действительно, некоторым налетом схоластичности высших учебных заведениях теоретический курс продолжался 4 года, а практический большею частью (медицинский, инженерный) — 5 лет. Движимый примером некоторых западно-европейских школ Наркомпрос сократил эти сроки на год. А теперь мы читаем (Известия от 26 февраля 1925 г. № 47), что Совет 1 Московского Университета при участии представителей ВСНХ, НКИД, НК внешторга, НК здрава, президиума Моссовета и профессиональных союзов признал необходимым увеличить срок обучения студентов на физико-математическом факультете до 4 лет. По постановлению же ГУС-а и Главпрофобра, приведенному в № 103 Торгово-Промышленной газеты за 1925 г., срок обучения в индустриально-технических ВУЗ-ах устанавливается в $4^1/_2$ года.

Восстановлены и предельные сроки для пребывания студента в стенах высшей школы, и притом в весьма жесткой форме (Справ. для студ. на 1925-6 уч. г. стр. 84). Продление нормального срока пребывания допускается лишь по особо уважительным причинам (длительная болезнь, длительная мобилизация на общественную работу, переход из одного ВУЗ-а в другой и т. п.) и не должно превышать: для сельскохозяйственных, педагогических, социально-экономических, физико-математических художественных и ветеринарных школ — 5 лет, для индустриально-технических — 6 лет и для медицинских — 7 лет.

Принцип свободного преподавания, за который всегда боролась русская высшая школа, и который был введен в ее обиход задолго до большевицких времен, также начисто ликвидирован. В советской школе, пишет проф. Я. В. Столяров в своей книжке (Организация учебно-методол. работы в институтах. Гос. изд. Укр. 1925. стр. 37). «не может быть речи об «академической свободе» и предметной системе преподавания. Здесь должна действовать жесткая курсовая система».

Во всех отчетах и сообщениях об учебной деятельности фигурирует в последнее время новый, так назыв. лабораторно-групповой метод. «Сущность этого метода заключается в том, что изучение студентами научного материала происходит не в виде пассивного восприятия преподносимой профессором с кафедры лекции, а путем самостоятельной работы аудитории над этим материалом по данному профессором списку вопросов или тем, составляющих сущность изучаемой дисциплины, и беседы

руководителя группы по указанному материалу» (Справ. для студ. на 1925-6 уч. г. стр. 131). Правда, вопрос о преимуществах аудиторного и кабинетного преподавания и о взаимоотношениях между этими двумя методами не может почитаться окончательно решенным, но тем не менее нельзя не приветствовать попытку углубить ученую работу путем установления возможно тесного контакта слушателей с преподавателями. Необходимо, однако, иметь в виду, что новым этот метод является только в глазах современных руководителей русской высшей школы. А прежние академические деятели знают, что лозунг к вовлечению студенчества в активную работу в кабинетах, семинариях, лабораториях и др. учебно-вспомогательных учреждениях энергично проводился в жизнь и в до-революционное время, притом не только на естественно-научных и прикладных, но также и на гуманитарных факультетах. А в иностранной школе, несмотря на всю ее буржуазность, он доведен до весьма высокой степени, выражающейся в занятиях privatissime, когда профессор, кроме групповых упражнений, работает и с каждым студентом индивидуально.

Итак, обозревая совокупность методологических новшеств советской высшей школы, мы должны признать, что действительно новым во всем этом является лишь стремление окрасить все преподавание в коммунистический цвет. Это стремление захватывает не только гуманитарные дисциплины, где оно, конечно, хотя и в ущерб научной объективности, осуществимо. Оно простирается и в другие области, где принимает поистине трагикомический характер, выражаясь в организации «научного» общества врачей под названием «Ленинизм в медицине» (Известия от 2 апреля 1925 г. за № 79) или в заявлении тов. Пинкевича на диспуте по докладу наркома А. В. Луначарского, «что в области естественных наук марксизм (метод диалектического материализма) постепенно завоевывает первенствующее место, и это тоже одно из достижений пролетарской культуры» (Правда, 11 февр. 1925 г. № 34).

V. Порядок приема.

Наш обзор был-бы неполон, если-бы мы не посвятили некоторого внимания своеобразной эволюции воззрений и распоряжений советской власти по вопросу о зачислении в студенты.

Как уже было указано выше, первоначальное демагогическое распоряжение Наркомпроса о допущении в высшую школу всех желающих, достигших возраста не менее 16 лет, скоро сменилось чрезвычайно строгим отбором поступающих, преимущественно по классовому принципу. Сначала все места, оставшиеся свободными от автоматического перекачивания в высшие учебные заведения рабфаковцев, предоставлялись лицам, командированным различными правительственными и коммунистически-партийными учреждениями. Оставлялось только 10 проц. для трудового крестьянства, демобилизованных и инва

лидов красной армии и флота и 10 проц. платных мест с весьма дорогой платой в 50 руб. зол. в год (прием 1923-4 уч. г.). Эта система разверстки вызывала большой энтузиазм в среде советских деятелей, как генеральная аттака на высшую школу, дающая большинство рабоче-крестьянскому студенчеству (Я. Ряппо. Справочн. Главпроф. Укр. 1923). Но затем число участвующих в разверстке учреждений было сокращено, трудовому крестьянству и т. д. было предоставлено 15 проц., детям трудовой интеллигенции (для которых раньше совершенно не было доступа в высшую школу) — 10 проц. и успешно окончившим среднюю школу (также до того времени бесправным в смысле приема) — 25 проц. (прием 1925-6 уч. г.).

Однако и при таком частичном освежении студенчества беспартийными элементами результаты предшествующей «пролетаризации» оказались довольно тяжкими. Молодежь высшей школы, пишет И. Ходоровский в № 32 Правды 1926 г., «оказывалась и оказывается общественно-активной и развитой (что так нужно для высшей школы), но без необходимых знаний в области родного языка, математики и физики (без чего в высшей школе очень тяжело обучаться). Все это до крайности затрудняет работу высшей школы и ведет к тому, что из вуз выходят специалисты, недостаточно подготовленные и недостаточно квалифицированные».

В таком-же тоне высказывается Бухарин, утверждая, что общеобразовательный урозень советского студенчества ниже, чем был у буржуазного (Правда 26.II. 1926 г. № 47, статья о поднятии квалификации студенчества). А несколько раньше (Правда 18-VI 1924 г. № 135) И. Ходоровский констатирует, что «ниже всех других категорий студенчества по успеваемости стоят студенты, командированные организациями и притом — преимущественно профсоюзами». Характерные цифровые данные приводятся, наконец, в № 61 Правды за 1926 г., где сообщается, что по электротехническому факультету Московского Высшего Технического Училища переведено на следующий курс: коммунистов — 54,8 проц., комсомольцев — 65,1 проц. и беспартийных 69,7 проц., а оставлено на повторительный курс: первых — 32,6, вторых — 22,2 и третьих — 18,8 проц.

Таким образом система привилегий для полученя высшего образования, система своеобразного недопускания «кухаркиных детей» в университеты провалилась при коммунистическом режиме так же, как она проваливалась и в прежние реакционные эпохи.

Уже создаются проэкты об организации специальных курсов по повышению квалификации лиц, окончивших высшие учебные заведения за революционные годы, а прием на 1926-7 г. строится на совершенно новых основаниях. Рабфаковцы не вливаются в высшую школу механически. Они, как сказано выше, подвергаются особо тщательному экзамену. Разверстка отменяется, и устанавливается «прием в вузы без командировок

и разверсток, через индивидуальную подачу заявлений желающими поступить в вузы и через индивидуальный отбор поступающих силами вузов» (Правда 21 февр. 1926 г. № 43, статья И. Ходоровского). Конечно цитируемая статья утешает читателей тем, что классовые интересы от нового способа приема не пострадают, так как прием, как и самая школа, находятся в коммунистических руках. Но если так, то прежняя трагедия остается в силе. Или школа или классовые интересы должны пострадать, так как плодотворная научная работа, служение объективной истине не могут быть совместимы с заботами о преобладании одного класса людей над другими.

Характерно и то, что после официальных и официозных жалоб на перепроизводство специалистов (часть этих жалоб цитирована выше) численность приема на 1926-7 уч. г. повышается до 22.500 человек вместо 18.300 студентов предшествующего года.

VI. Условия жизни преподавателей и студентов.

Успешность научной и учебной работы находится естественно в большой зависимости от моральных и материальных условий существования.

Тяжесть морального состояния преподавательского персонала общеизвестна. Лишенные серьезного влияния на дела высшей школы, послушные исполнители предписаний начальства, обязанные скрывать или маскировать свою идеологию, если она не соответствует правительственной, постоянно подозреваемые в контрреволюции, находящиеся под неусыпным, негласным надзором со стороны официальных и добровольных сыщиков, профессора и преподаватели, конечно, не могут чувствовать себя достойными служителями науки. Только благодаря тому, что эти, невыносимые для свежего человека, условия суть отражения всей современной русской действительности, с ними мирятся, не имея иного выхода. А попечительное око начальства не дремлет, надзор все усовершенствуется, и в справочнике для студентов на 1925—26 уч. г. (стр. 135—6) мы читаем, что восстанавливается контроль буквально за каждым шагом преподавателя в его учебной работе. «По всем преподаваемым в ВУЗ'ах дисциплинам составляются программы, коими определяются объем, содержание и направление как теоретической (лекционной) части означенной дисциплины, так и упражнений, задач и практических работ в кабинетах лабораториях и мастерских и других учебно-вспомогательных учреждениях». Одна из главных целей составления таких программ — «получение необходимого материала для контроля за правильным выполнением поставленных ВУЗ'ам учебных задач как со стороны предметных комиссий, президиумов факультетов и правлений, так и со стороны ГУС'а и Главпрофобра». Таким образом профессор в своей учебной деятельности связывается по рукам и ногам, и к нему применяется муштра, не меньшая чем к студенту.

И всё это на фоне нищенского положения высшей школы. Даже официальный оптимизм справочника для студентов на 1925-6 г. не может обойтись без указания на то, «что вопросы улучшения материального положения ВУЗ'ов суть актуальнейшие вопросы, и заминки в их разрешении грозят приостановить резко наметившийся сдвиг в учебной части ВУЗ'ов».

А вот несколько газетных справок, касающихся материального положения профессоров: Правда от 29 января 25 г. оповещает, что оклады содержания профессоров повышены до 80 р. в месяц. Насколько-же эти оклады соответствуют норме, видно из того, что по исчислению Центрального бюро секции научных работников (Веч. Москва 2-XII 1925 г. № 281) содержание профессора, обеспечивающее возможность нормальной научной работы, должно составлять 300 руб. в мес. Недостаточность оплаты создает, конечно, непосильное совместительство. По проверке бюджета 337 научных работников по 15 городам оказалось, что, в среднем, научные работники перегружены на 250 проц. (Веч. Москва 24-XI 1925 № 268).

Тяжесть положения усугубляется такими обстоятельствами, как напр. ликвидация Московской комиссии по улучшению быта ученых, в которой научные работники видели истинную, а не казенную защитницу своих интересов. Краткое сообщение об этой ликвидации напечатано петитом в Правде от 1-III 1925 г.

Единственной возможности отдохнуть от непосильной работы и тягостности положения и освежить свой научный облик путем поездки за-границу также ставится за последнее время серьезный предел. Согласно сообщению Вечерней Москвы от 5-I 1926 за № 3, «Коллегия Наркомпроса, рассмотрев вопрос о выдаче в текущем году заграничных командировок научным работникам, установила, как правило, что командирование научных работников за границу может практиковаться лишь для выполнения научных работ или усовершенствования по специальности, но отнюдь не для поездок с целью ознакомления с той или иной областью наук за границей. Командированным за границу научным работникам будет выдаваться Наркомпросом лишь частичная субсидия. Средства на покрытие всех расходов, связанных с поездкой за границу, могут выдаваться согласно постановлениям коллегии лишь в исключительных случаях».

Все вышеприведенные иллюстрации заимствованы из советской прессы, в которой мрачные стороны жизни естественно смягчаются и подкрашиваются казенным оптимизмом. А вот какие потрясающие картины описывает побывавший в России шведский профессор Кальгрен (Руль 24 октября 1924 г.): «Профессор, босой, в каком-то странном костюме, сшитом из мешечной холстины, сидит за своим письменным столом в норе, почти лишенной мебели. Другой профессор приходит при мне к своему коллеге, чтобы прочесть только что полученное письмо, которого он не может разобрать дома из-за отсутствия до-

статочного света. Третий — принужден работать у окна при свете находящегося снаружи уличного фонаря. Это лишь немногие примеры из целой кипы. И при этом приходится жить в атмосфере, насыщенной шпионским контролем и недоверием». Один старый профессор заявил проф. Кальгрену: «Не пишите ничего о положении науки в России: это ни к чему не ведет. Как-то, кажется во Франции, было опубликовано кое-что о нашем положении, и в результате нам было предложено подписать протест против этой «возмутительной клеветы» и свидетельство о том, что русская наука и русские ученые никогда не находились в столь благоприятном положении как теперь. Что было делать? Мы, или по крайней мере многие из нас, подписались».

Сходные вещи приходится слышать и в самое последнее время от иностранных ученых, вернувшихся с празднования 200-летнего юбилея Российской Академии наук и сумевших за блестящими декорациями торжеств усмотреть безотрадное положение русской науки и ее служителей. Сообщения этих беспристрастных очевидцев начинают уже появляться в заграничной печати.

Мы знаем, правда, и таких русских ученых, которые, приезжая за-границу, бросают деньги направо и налево, щеголяя средствами, значительно превышающими нормальный бюджет иностранного профессора. Но эти исключения, которые с одной стороны создаются в целях рекламы, а с другой — представляют собою результаты особой приспособляемости к видам и требованиям начальства, только подчеркивают безрадостное положение всей остальной преподавательской массы.

При всем этом как-то странно звучит, когда глава правительства А. И. Рыков в своей речи на всероссийском совещании ректоров высших учебных заведений 18 мая 1925 г. (Известия № 117) на вопрос, что нужно улучшить, ответил: «Я лично считаю наиболее больным местом в современном состоянии вузов положение низшего персонала служащих и чрезмерную отсталость технического оборудования». И ни слова о научных деятелях. А долженствующие по существу своему быть представителями этих деятелей, но на деле раболепствующие перед начальством ректора в своей ответной резолюции «приветствуют советскую власть, так много сделавшую для подъема страны, и заверяют, что научные работники радостно несут свой труд, свои знания и все силы свои на дело строительства нового государства вместе с рабочими и крестьянами всего Союза Социалистических Республик».

На почве-же официально установленной нищеты оборудования высшей школы, по поводу которого А. И. Рыков говорит, что «в целом ряде вузов имеются лаборатории и оборудование чуть-ли не со времен Екатерины II», выростают такие мечты, как данное Президиумом Госплана Наркомпросу совместно с профессурой 1-го Московского Университета поруче-

ние «разработать вопрос о полном оборудовании университета с тем, чтобы он не уступал по своему оборудованию лучшим высшим учебным заведениям в Европе и Америке» (Известия 22-X 1925. № 242). В то-же время Главсоцвосом получаются из Германии 120 микроскопов лучшей в мире фабрики Цейса с набором приборов для препарирования. В этих микроскопах страшно нуждается высшая школа, а между тем они направляются в школы крестьянской молодежи (Известия 6-XI 1925, № 203), где эти тонкие инструменты для специальных научных работ будут, конечно, испорчены и где гораздо полезнее были-бы более простые, дешевые и практичные аппараты.

Что касается студенческого быта, то даже по сравнению с вышеприведенными мрачными картинами положения профессуры и учебно-вспомогательных учреждений он поражает своей исключительной безотрадностью.

Объявленный в медовый месяц советской власти принцип бесплатности высшего образования, так же как и принцип его общедоступности, давно забыт. Рабочие и служащие, а равно и лица, находящиеся на иждивении рабочих и служащих, платят в пределах первого пояса за правоучение:

при	заработке	50— 75 р. в мес.	—	25 р.	в год
,,	,,	76—100 ,,	—	40	,,
,,	,,	101—150 ,,	—	60	,,
,,	,,	151—200 ,,	—	90	,,
,,	,,	201—300 ,,	—	150	,,
,,	,,	300 и свыше ,,	—	225	,,

(Справочник для студентов на 1925-6 уч. г. стр. 111).

А между тем студенты изнывают под бременем нужды, и в пленуме Центрального бюро пролетарского студенчества проф. А. П. Пинкевич докладывает от имени Главпрофобра: «Материальное положение студенчества вузов не только оставляет желать лучшего, но оно даже не достигает минимальной нормы. Существующие госстипендии недостаточны по количеству и совершенно ничтожны по размерам. Они ниже прожиточного минимума» (Известия 19-I 1926 № 15)

Так говорит представитель ведомства, а более свободный в выражении своего мнения газетный сотрудник И. Ходоровский сообщает следующее (Правда 18-VI 1924, № 135): «Студенчество в своей массе, в своем подавляющем большинстве, находится в крайне тяжелом материальном положении, иногда — на грани нищеты. Наши грошевые стипендии охватывают только небольшую (немного более $^1/_4$) часть студенчества[1]). Остальная масса студенчества лишена и этой помощи и вынуждена добывать средства к существованию тяжелым трудом (к которому, впрочем, вынуждены прибегать и наши госстипендиаты, ибо

[1]) Необходимо отметить, что стипендиат по окончании курса обязан, согласно постановлению Совнаркома РСФСР от 4-VII 23 г. личным трудом возместить стипендию, причем он при существующих условиях на долгое время попадает в положение крепостной зависимости.

стипендия не обеспечивает даже полуголодного существования). Перед представителями комиссий[1]) проходили тысячи студентов, относительно которых, по меткому выражению одного из председателей, трудно было решить — кто это: студенты или оборванцы с Хитрова рынка. Студенты целый день работают по нагрузке на вокзалах и пристанях, а ночью сидят над книжками с тем, чтобы утром опять итти на погрузку... Жилищные условия отвратительные, часть студентов не имеет никаких жилищ; питание скверное; счастливчики ежедневно обедают, но есть и такие, которые обедают не каждый день. На этой почве среди студенчества развиваются болезни: туберкулез, неврастения и т. п.».

А то обстоятельство, что эти данные, к сожалению, не устарели до самого последнего времени, доказывается фактами, приводимыми Президиумом центрального бюро пролетарского студенчества в Правде № 47 от 26 февраля 1926 г. «Размер государственной стипендии, говорится там, составляет, как известно, 23 рубля в Москве и промышленных центрах (на Украине — 21 р.) и 17 рублей по провинции, между тем как самый скромный бюджет студента, если учесть необходимость покупки бумаги и тетрадей, составляет около 30 руб. в месяц в Москве. Если прибавить к этому, что удовлетворены стипендиями всего 32,8 проц. студентов, т. е. немного менее одной трети, то станет совершенно очевидным, почему студент принужден «попусту растрачивать свое время для хождения по своим личным делам».[2]) По данным московского бюро, в среднем, в месяц работа предоставляется 21.000 студентов. Вот те «личные дела», которые отвлекают студента от «учебы». Недостаток учебников таков, что в некоторых вузах «студенты переписывают учебники от руки». Жилищные условия характеризуются тем, что «московская голодная норма, 7-8 кв. аршин на человека при наличии 5-6 человек в комнате является вовсе не наинизшей. Мы имеем данные по некоторым городам, где норма в общежитиях студентов достигает 4-4$^1/_2$ аршин на человека, при наличии от 35 до 65 человек в одной комнате». На такой почве, конечно, процветают только болезни. «В Сибирской сельско-хозяйственной академии медицинским освидетельствованием установлено больных туберкулезом, неврастенией и малокровием — 59 проц. всего студенчества. На рабфаке Московского института инженеров транспорта официальным освидетельствованием установлены следующие цифры:

на	первом	курсе	больных	72 проц.
,,	втором	,,	,,	75,2 ,,
,,	третьем	,,	,,	81 ,,

А ведь этим товарищам придется еще 4-5 лет учиться, прежде чем они окончат вуз».

---

[1]) По чистке студенчества.

[2]) Ответ тов. Пятакову на его обвинение студентов в игнорировании учением из-за занятий личными делами.

Мне приходилось уже раньше отмечать в печати (Русская школа за рубежом, Прага 1924 г. № 5—6 стр. 13, 14), что российское студенчество, в отличие от иностранного, исстари носило пролетарский характер. Студенческие переписи и анкеты конца прошлого и начала настоящего столетия свидетельствуют о поразительной для того времени бедности и заболеваемости студентов. Но никогда студенчество не переживало такого материального упадка, граничащего с медленным вымиранием от голода и нужды, как теперь, когда свою статью, посвященную советской власти и улучшению быта ученых, А. Х. заканчивает следующим характерным заявлением: «Западная Европа, имевшая несчастье, подобно России, пережить все последствия империалистической войны, но не имевшая счастья, как СССР, творить величайшую в мире революцию, — не знает и сотой доли той организованной помощи научным работникам, какую им оказал и оказывает Союз советских социалистических республик» (Известия 7-XI 1924 № 256).

VII. Народные Университеты.

На протяжении настоящего очерка несколько раз приводились примеры тому, как советская власть, проведя какую-нибудь радикальную реформу, совершенно ломающую строй высшей школы, затем, под давлением жизненных обстоятельств, отказывалась от нее, постепенно приближаясь к тем старым нормам, против которых она так резко ратовала и действовала, а иногда переходя по линии своего реставраторского усердия даже за эти нормы.

Одним из любопытнейших примеров того-же самого является отношение коммунистического правительства к народным университетам. Вначале эти университеты были признаны ненужными, ибо все образование, в том числе и университетское, предназначалось для народа. Самый термин «народный университет», как выражение того, что пролетариату предоставляется не вся совокупность образовательных возможностей, а нечто упрощенное, как-бы второсортное, считался оскорбительным.

И вот в угоду этой психологии было раскассировано такое образцово-блестящее учреждение, как Московский городской народный университет имени А. Л. Шанявского, было уничтожено Московское Общество народного университета, развивавшее крупную просветительную работу путем командировок лекторов в провинцию, были ликвидированы народные университеты и по всей России.

Однако потребность в таких учебных заведениях, возникавших и в былые времена в ответ на запросы населения, часто при упорном противодействии начальства, не могла быть сломлена. Жизнь снова предъявила свои требования, и первым ответом на них (насколько мне позволяет судить имеющаяся в моем распоряжении советская пресса) явилось издание в 1925 г.

рабочим издательством Прибой журнала «Народный университет на дому».

Затем, в конце того-же года московским губполитпросветом был открыт в Замоскворецком районе вечерний рабочий университет, построенный на тех-же общих основаниях, как и прежние народные университеты, но отличающийся от последних тем, что поступление слушателей в него не свободно, а обусловлено «командировками профессиональных и партийных организаций, согласно разверстке» (Известия 31-X 1925. № 250).

В начале следующего года «ленинградский губполитпросвет приступил к организации в Ленинграде трех народных рабочих университетов в Василеостровском, Выборгском и Московско-Нарвском районах... При каждом университете откроется три отделения: общественно-правовое, физико-математическое и естественно-историческое» (Правда 6-III 1926. № 57).

Одновременно в Правде (№ 47, 26-II 1926 г.) появляется обширная статья Н. Крупской «Рабочие университеты», подзаголовок которой гласит следующее: «В этом году наблюдается стихийный рост рабочих университетов и вечерних курсов. Надо поддержать начавшееся движение и изучать его опыт». В статье снова подчеркивается стихийный характер этого явления, и на вопрос, кто устраивал университеты, дается ответ: «Кто придется. Помогал отчасти губполитпросвет, отчасти профсоюзы, отчасти партия. Одно несомненно: выросли они под напором рабочих». Теперь в Москве имеется уже четыре университета, а кроме того они возникли в Томске, Смоленске, Иваново-Вознесенске. При этом авторша вспоминает девяностые годы прошлого столетия, когда она учительствовала в таком-же учреждении — в смоленских вечерне-воскресных классах за Невской заставой в Питере, и, сопоставляя тогдашние и нынешние учреждения, заявляет: «Если тогда, 30 лет тому назад, можно было находить пути выявления интересов рабочих, не суммарных, а детализированных, — тем легче найти такие-же пути теперь».

Но оказывается все-таки, что в свое время Народный Комиссариат по Просвещению эти пути закрыл, как излишние, а теперь они снова пробиваются лишь под стихийным напором народной массы, причем начальство и до сих пор продолжает ставить рогатки, не пуская в народные университеты всех, желающих учиться, как это было раньше, а вводя систему командировок и разверсток, признанную устаревшей даже для обычных университетов.

Подводя общий итог впечатлениям, полученным при изучении современного положения русской высшей школы, я должен сказать, что школа эта переживает мучительное состояние организма, над которым совершают вивисекцию. «Немного еще сделано» сознается Я. Ряппо в своей вышецитированной книжке, но одно бесспорно: мы проделали основательную разруши-

тельную работу». Несмотря, однако, на эту работу, школа и до сих пор, при всей ее изуродованности, остается живым организмом с бьющимся сердцем и циркулирующими в нем жизненными соками. Составляющие самую сущность организма, начала активности подчас проявляются так отчетливо, что рука вивисектора останавливается, и измученные органы выправляются в сторону нормальной деятельности.

Слова Толстого, которыми он начинает свой роман Воскресение, о том, что природа победоносно проявляет себя, как-бы ни изгонял ее из своего обихода человек, применимы и к русской высшей школе. Уже пройден, повидимому, зенит схоластического подчинения ее партийной догме. Вместо прежнего принижения высшей школы к духовному уровню пролетариата возникает забота о поднятии квалификации, а наряду с этим восстанавливается деятельность более доступных широким массам народных университетов. Делаются попытки, правда еще робкие, к новому налаживанию разрушенной связи между преподавательской и научной работой, отменяются разверстка и классовый прием, вновь принимаются студенты, исключенные в порядке «чистки», а в самое последнее время в Наркомпросе наростает даже мысль о свертывании рабфаков и о распределении их слушателей по средним учебным заведениям.

Итак, жизненные основы, на которых в течение веков плодотворно развивалась человеческая культура, начали просачиваться в советский школьный организм. То-же обстоятельство, что в этом организме, несмотря на страшную тяжесть выпавших на его долю переживаний, не прекращалась научная жизнь, ни на минуту не угасал дух, дает твердую уверенность, что при лучших обстоятельствах ему суждено еще пережить эпоху блестящего расцвета.

Проф. М. М. Новиков.

Начальное образование во Франции.

Душа человечества многоцветна, и проявления ее в жизни, действии и творчестве многообразны. Каждый народ в решение предстоящих перед ним жизненных задач, научных и философских вопросов, художественных и моральных исканий вносит свое оригинальное толкование, свой оттенок смысла, свой нюанс отображения. В этом своеобразии национального духа, в этой неповторимости творчества отдельных народов, в этой свежести почвенных истоков жизни кроется вся красота всечеловеческой культуры, объединяющей отдельные потоки творчества. Прикоснуться к какой-либо стороне этой культуры, к одному какому-либо яркому выражению ее на фоне общих идей, значит лучше и глубже понять и культуру своего народа. Поэтому, чтобы ясно осознать русскую школьную организацию, так плодотворно изучить чужую школьную систему, по иному строящую педагогическое дело.

1.

В настоящий момент Франция обладает стройным школьным аппаратом, охватывающим в идеале всю жизнь ребенка от 3 до 22 лет. Первая ступень образования или вернее воспитания это — материнская школа (l'école maternelle) или, в терминологии нам более привычной, детский сад. Возникнув, по инициативе пастора Оберлена, в вогезской деревушке, в виде l'école à tricoter, где крестьянские дети на вольном воздухе занимались ручным трудом и наблюдением природы, материнская школа во время революции исчезла и возродилась в 1830 г. уже как благотворительный приют (l'asile), в котором дети сидели на партах и учили азбуку. Это была настоящая школа для дошкольников. Несколько позже она подверглась сильному влиянию Фребеля, отдав дань известной механичности Фребелевской системы. В 1881 г. деятельность наиболее талантливой представительницы французского дошкольного воспитания M-me Кергомар нашла свое выражение в установлении новой организации материнской школы, оффициально проведенной во всей Франции. Эта реформа дала французской материнской школе оригинальную структуру и собственную физиономию. Лучшая характеристика ее содержится в цитате министерского циркуляра, который г. Компере считает шедевром.

«Хорошее здоровье; развитие чувств — слуха, зрения, осязания путем последовательных детских игр и упражнений; детские, но ясные и простые идеи о вещах, которые впоследствии составляют содержание начального образования; первое

укрепление привычек и предрасположений, на которые школа может опираться в регулярном обучении; вкус к гимнастике, пению, рисованию, картинам, рассказам; готовность слушать, смотреть, наблюдать, подражать, спрашивать, отвечать; известная способность внимания достигаемая послушанием, доверием, хорошим характером, моральными влияниями — таковы должны быть результаты первых лет пребывания в материнской школе детей. И если ребенок, кроме такой подготовки сможет прочесть еще несколько страниц букваря, то его ценность от этого нисколько не увеличится». Материнская школа не образовательное, а воспитательное учреждение.

Материнскую школу M-me Кергомар рассматривала как переход от семьи к школе. В ее семейной атмосфере ребенок подготовляется к работе и регулярной школьной жизни. Цель материнской школы не приобретение знаний, а подготовка к разумному восприятию знаний, путем выработки хороших интеллектуальных, физических, моральных привычек, создаваемых всей жизнью материнской школы.

В XX столетии французская материнская школа подверглась влиянию идей М. Монтессори, которые, по мнению французских педагогов, лишь подвели научное обоснование под практику материнской школы. Материнская школа бесплатна и необязательна. Дети от 2 до 6 лет могут поступать туда с разрешения мэра. В 1887 г. было 5882 материнских школ, в 1921 г. — 2662. Есть программа занятий установленная министерством как образец для заведующей. На одну заведующую полагается не более 50 человек детей. Материнская школа бедна и заведующие должны тратить много времени на личное приготовление «дидактического материала». Теперь во многих городах открыты курсы для подготовки специалисток по дошкольному воспитанию. Там, где нет материнской школы, существуют при начальной школе детские классы с программой материнской школы для детей от 4 до 6 лет (la classe ou section enfantine). Административный надзор осуществляется департаментскими инспекторами, назначенными министром Народного Просвещения, но подчиненными Попечителю Учебного Округа.

В отношении занятий дети материнской школы делятся на две группы: младшую от 2 до 5 и старшую от 5 до 6 лет. Существуют во Франции еще буржуазные детские сады, содержимые частными лицами для детей зажиточных классов. Постановка дела ничем существенно не отличается от материнской школы по своим методам. Гораздо уютнее только внешняя обстановка и разнообразнее школьный материал. Количество детей в материнской школе (см. след. страницу).

Из необязательной материнской школы ребенок переходит в обязательную, начальную школу. Система нынешней французской начальной школы ведет свое происхождение от фран-

Правительственные материнские школы	15 июня 1923 г. 280.868	15 июня 1924 г. 328.416
Частные материнские школы..	34.764	38.381
Итого.	315.632	366.797[1])

цузской революции. Гениальные проэкты Кондорсэ[2]) об организации государственной сети элементарных школ, о единой школе, о высшем образовании, философское обоснование самого права на образование из понятия и существа свободы, теоретически, идейно подготовили настоящую организацию народных школ III-ей Республики, которая вывела их из того жалкого состояния, в котором они пребывали при монархии. Современные основы французской начальной школы были заложены несколькими законами, несомненно имеющими историческое значение, это законы: 16 июня 1881 г. о бесплатности обучения в народной школе; 28 марта 1882 г. — об обязательности обучения; 30 октября 1886 г. — о светском образовании, 19 июня 1889 г. и 1896 г. — о бюджете и преподавательском персонале народных школ; и, наконец, 1882, 1887 и 1923 г. — об учебных планах народных школ.

Закон об обязательности обучения — основной закон, из которого, как первоосновы, вытекают все дальнейшие следствия, подкрепляющие основной принцип. Образование бесплатно потому, что оно обязательно и для бедных и для богатых. Оно лишено вероисповедного характера, так как школу отныне обязаны посещать дети всех религий, изучая поэтому всеобщие принципы морали, независящие от отдельных вероучений. Из принципа обязательности обучения вытекает также долг государства по организации школ для всей страны в достаточном количестве и надзор за проведением его на практике.

Обучение стало правом ребенка, защищаемым государством в интересах самого ребенка от незаботливости родителей и в интересах государства, которое не может оставить ни одну категорию граждан в невежестве и в незнании прав

---

[1]) Литература о материнской школе. Compayré. Organisation pédagogique et législation des écoles primaires. 1918 г. Paris. Editeur P. Mellotée. — M-lle Billotey. Autour de l'école maternelle. Paris 1923 г. Nathan. 300 стр. — Lapie P. статья «L'éducation des tous petits» в книге: Pédagogie française, и речь того же автора над гробом M-me Кергомар в журнале Revue Pédagogique 1925 г. — M. Bardot. L'école maternelle française. Rapport presenté au Comité national de l'enfance. R. P. 1923 г. № 8. — R. Mouflard. L'éducation intellectuelle à l'école maternelle. R. P. 1923 г. № 10. — M-me Kergomard et M-lle Brès. L'énfant de deux à six ans — П. Т. Мижуев. Современная школа в Европе и Америке. Москва 1912 г. Глава XII.

[2]) См. С. І. Гессен. Основы Педагогики 1923 г. Гл. IX. О Единой Школе и XII. Теория Университета — П. Г. Мижуев. Современная школа в Европе и Америке. Главы I, II, III, IV, VIII. — изд. 1912 г. — G. Compayré. Organisation pédagogique et législation des écoles primaires — 1919 г.

и обязанностей гражданина. Наблюдение за применением этого закона возложено на местные самоуправления, выбирающие особые комиссии для этой цели. За невыполнение этого закона на родителей налагаются штрафы от 1 до 15 ф., и в случаях повторного уклонения, но смягчающих вину обстоятельств, тюремное заключение на 5 дней. Ввиду того, что комиссии занимаются только регистрациею всех нарушений и формальной проверкой посещаемости школ, в глухих местностях Франции есть еще безграмотные дети, цыфра которых достигает десятых долей процента. Летний конгресс 1925 г. синдикованных учителей народных школ потребовал от Министра Народного Просвещения строгого применения закона 1882 г. об обязательном посещении школ*).

Светский строй школы слагается из трех элементов: 1) светскости (laïcité) самой школы, т. е. независимости школы от всякого церковного авторитета и духовных властей, 2) светскости преподавания, т. е. замены религиозного образования моральным и гражданским и 3) светскости учительского персонала, т. е. полного недопущения духовных лиц к преподаванию каких бы то ни было предметов в нар. школах.

Таким образом, преподавание религии вообще запрещено не только в школах, как в государственных учреждениях, но и в самых школах, как помещениях. Родители могут сами заботиться о религиозном воспитании своих детей, для чего кроме воскресения, оставлен свободным весь четверг. Ученики не отпускаются в другие учебные дни и часы для религиозных занятий, ни для выполнения религиозных обрядов. Ученики, напр., не отпускаются в церковь в учебное бремя. В праздник учитель может, если хочет итти, с детьми в церковь и смотреть там за их поведением. Но это его право, а не обязанность. Иконы оставлены в школах, так как закон о светскости школы

---

*) Более ясное представление о размерах школьного абсентеизма могут дать приводимые ниже цифры. 1-го декабря 1923 г., из 3.456.000 учеников во всех школах Франции отсутствовало на уроках 80 тысяч; 1-го декабря 1924 г. — из 3.389.000 не было в школе 70 тысяч учеников. В весенние месяцы эта цифра значительно выростает, особенно в сельских местностях. Эту, вечную проблему г. Zoretti, автор книги «L'Éducation», в статье от 25 окт. 1925 г., помещенной в Revue de l'enseignement предлагает разрешить следующими мерами: 1. укорочением в зимние месяцы школьного дня путем сокращения до минимума большой двухчасовой перемены, заставляющей учеников терять напрасно много времени. 2. Разделением учеников на группы, с перераспределением занятий следующим образом: старшая группа усиливает занятия в зимний период и освобождается весною и летом от посещения школы; в младшей группе центр тяжести школьной работы переносится на лето. Таким образом Зоретти надеется и сохранить для школы учеников и дать семье необходимых работников. Такое положение вещей — дало возможность анонимному автору в швейцарском журнале «L'Éducateur — написать в своей статье «Единая Школа во Франции» такую фразу: «Obligation scolaire est légale, elle n'existe pas en fait» (L'Éducateur № 1 — 1924 г.). Автор этой статьи резюмировал взгляды на этот вопрос общества «Compagnos» выраженные в их книге «L'Université Nouvelle. Во главе этой организации стоит Э. Эррио и проф. Сорбонны — Л. Газамен.

заключается в устранении из нее элементов дававших преподаванию конфессиональный оттенок и совершенно не касался изменения школьных помещений, не желая, по выражению министерского циркуляра (2 ноября 1882), «раздражать родителей и возбуждать иконоборческий крестовый поход».

Закон о светскости образования является интересным историческим событием. Великий народ изгоняет из школы религиозное образование, считавшееся до того времени основой всего воспитания юношества. Несомненно, для этого должны были существовать какие-то причины величайшей важности. Устранение из программы Закона Божьего на основании одного только принципа обязательности образования явно недостаточное объяснение, так как допущение факультативного преподавания религии устранило бы конфессиональный характер школы. Точно также односторонний характер носит объяснение Эл. Левассера, который ищет причину абсолютного введения светскости образования в желании освободить школу от влияния католического духовенства, принимающего участие в политической борьбе, и тем самым устранить те опасности, которые возникают от этого и для воспитания народа и для авторитета духовенства. Наиболее верна, повидимому, мысль историка Рамбо, который из всей совокупности причин, породивших светскость образования, особенно оттеняет значение мировоззрения французской нации, ее глубокое убеждение в том, что религия есть дело совести каждого человека. Ф. Бюиссон видит в бесплатности, обязательности и светскости образования еще и социальное завоевание французского народа.

Аттаки против светского образования с момента его введения не прекратились еще и до сих пор. Религиозное воспитание оставалось в частных народных школах. Закон Э. Комба 7 июня 1904 г. об отделении Церкви от Государства имел целью уничтожить конкуренцию школ духовных конгрегаций. После его проведения, число этих школ, за исключением школ для слепых, глухо-немых и т. п. оставленных нетронутыми, стало быстро сокращаться. В 1904 г. закрылось 2823 школы; в 1905 — 680; в 1906 — 876; в 1907 — 662; в 1908 — 216; 1909 — 109. К 1918 г. из 1288 школ христианских братьев функционировало только 57, а из 4869 школ христианских сестер осталось 747 школ. Несмотря на это, в 1914 г. Палата Депутатов вынуждена была проводить специальный закон о защите светской школы, так как жизнь показала, что в 1912 г. более 20% детей находилось в школах, существовавших под явным или тайным контролем духовенства. В 1924 г. в правительственных школах было 3.389.337 детей, а в частных, преимущественно католических школах 805.226 детей.

2.

Программа народных школ была впервые отчетливо оформлена Кондорсэ, который включил в нее чтение, письмо, ариф-

метические действия, основные понятия морали, естествознания и экономики. История и география, забытые им, были введены в школу Лаканалем (27 брюмера III г.), сделаны факультативными при Гизо (1833 г.) и окончательно упрочены в программе только Дюрюи (1867 г.). Полная переделка старых программ была произведена в 1882 г. Жюлем Ферри и с того времени они до реформы 1923 г. являлись оффициальными директивами Министерства Народного Просвещения. План 1882 г. был рассчитан на общее образование с практическим уклоном. Программа, по выражению Министерства Народного Просвещения Греара, «преследовала не детальное изучение отдельных предметов, а научение тому, чего ученик не может не знать». После ее появления и в течении сорока лет своего существования она подверглась критике с различных точек зрения*).

Конечно, не произвольная критика школьной системы, а развитие самой школы потребовало реформы 1923 г. К этому времени стала ясна необходимость приближения школы к изменившейся жизни, реорганизация ее внутренних условий, более правильного и свободного распределения школьного времени, оживления методов, координации предметов. Действительно, за сорок лет План 1882 г. оброс многочисленными узаконениями, перегрузился сверх-програмными добавлениями местных и центральных властей, значительно увеличился в количественном отношении. Одновременно с ростом программы утолщались и учебники. Ученики перегружались домашней работой, память загромождалась мелочами, существенное ускользало от внимания. В результате «на экзаменах получались чудовищные ответы». Достаточно сделать самый беглый обзор этих паразитных дополнений, чтобы почувствовать их вредное влияние на школу. Окружные инспектора составляли таблицы месячных, еженедельных, даже ежедневных занятий и требовали детального заполнения этих ведомостей. Министерство требовало постоянно выполнения учителем задач, не имеющих прямого отношения к школьной работе. Учителя должны были устраивать школьные батальоны и вести военные упражнения. На уроках гражданского воспитания вместо басен Лафонтена

---

*) Примечание. Журнал L'Éducation 1923 г. стр. 120—127, статья A. Piffault. Les nouveaux programmes de l'école primaire française. — A. Lomont. La nouvelle organisation pédagogique des écoles primaires élementaires. 1925 г. Libr. Gedalge Revue Pédagogique за три года 1923, 24, 25. В сентябрьской или октябрьской книжке за 1923 напечатаны полностью новые инструкции к программе 1923 — Paul Crouzet (Глав. Инспектор Н. Пр.). L'Éducation d'après guerre, в журнале Le Monde Nouveau, mars 1919 г. — H. Vuibert. Annuaire de la jeunesse. Éducation et Instruction. Paris. Librairie Vuibert; том около 1200 страниц, очень подробное описание начального, среднего, высшего образования по официальным данным. В своем распоряжении мы имели 25-ое изд. 1918 г. Но есть издание 36-ое — 1925 г. к сожалению распроданное. — В 1925 г. вышла новая книга — справочник Richard: L'enseignement en France; Organisation, repértoire des établissements 25 fr. Librairie Armad Colin, к сожалению мало нами использованная.

учили наизусть статьи из «Декларации Прав Человека и Гражданина». Мораль преподавалась не только по хрестоматиям и на примерах, но даже по особым стихам, сочиняемым самими преподавателями, так как великие поэты не удосужились приготовить их для школы. В эпоху пацифистских настроений для внедрения пацифизма были написаны одобренные свыше учебники и для учеников и для учителей. Были созданы особые уроки по пацифизму и кроме того вся история, книги для чтения, диктовки, задачи, песни — все было наполнено и пропитано им. Антиалкогольная пропаганда то-же не миновала школы в самых крайних своих формах. Это была неумеренная пропаганда, бесконечная проповедь о вреде алкоголя в самых неожиданных предметах: не только на уроках морали и специальных беседах, но при письменных работах, при решении письменных задач, даже на рисовании. Она дошла до извращения, когда стала системой, уроком, когда по стенам, вместо картин эстетически развивающих ученика, начали развешивать гримасничающие физиономии пьяниц, фотографии больных органов и т. п. Учитель вынужден был агитировать в пользу новых социальных законов, принимаемых Палатой Депутатов, распространять антитуберкулезные знания, вести беседы об осторожном обращении с электрическим током, учить уходу за детьми, даже развивать «инстинкт опасности», когда усилилось автомобильное движение в стране. Кроме того он должен был устраивать школьный музей, опытные сады, огороды, мастерскую ручного труда, руководить стрельбой в тире, участвовать в обществе бывших учеников школы, а в деревне еще и исполнять обязанности секретаря мэрии.

Реформа 1923 г. освободила учителя от большинства этих посторонних занятий. Ныне действующие программы вдвое короче прежних. Без остатка выброшены все добавления накопившиеся с 1882 г. Удалены слишком амбициозные для начальной школы предметы (напр. литература). Учитель получил известную свободу в преподавании, в смысле проявления инициативы в рассмотрении или пропуске известного вопроса, сообразно условиям местной жизни. Упрощены детальные объяснения, а большие учебники просто подвергнуты остракизму. В распределении учебного материала между четырьмя отделениями принято во внимание психологическое развитие ученика и учтены его силы, т. е. программы и методы приспособлены к возрасту и психике ученика, насколько это возможно в условиях современной массовой школы, не изменившей в корне своих основ, т. е. не перешедшей на комплексный метод или систему, не ставшей трудовой школой, не применившей, наконец, идей Дьюи, Феррьера или Кузинэ.

Программа по замыслу Министерства Народного Просвещения это не только простой список различных сведений и занятий, а определенный порядок обучения, в котором уже одно лишь расположение материала показывает, каким путем вести

обучение, как последовательно и постепенно развивать ум ребенка. Программа это гид преподавателя, образец правильного хода преподавания.

Ошибочно видеть в них мелочной указатель содержания предметов. В программах предупреждены возможные задержки и забегания вперед разделением материала не только на три четвертных периода, но и по месяцам. Таким образом преподаватель легко может соразмерить темп своей работы с количеством материала и во время закончить прохождение его. Это исходное положение вполне определяет то мелочное разделение материала по классам, отделениям, месяцам, числам, которое так характерно для французской школы. И если оффициальные инструкции к новым программам 1923 г. такое подразделение считает примерным и наводящим, то еще недавно оно было догмой, от которой не многие решались да и не могли отойти. Одобренные таблицы расписаний по утверждению г. Компере, предлагались учителям не из соображений тиранической опеки, а потому, что они были освящены временем и испытаны практикой. Расписание уроков вырабатывалось центральной властью в виде образца и от него допускались отклонения, вызываемые местом и временем, с разрешения Инспектора начальных училищ, после ходатайства учителя. Министерские таблицы составлялись по определенным принципам. Все было регулировано. Последовательность предметов по их трудности, продолжительность уроков и перемен, начало и конец занятий, порядок урока, размещение учеников при различных занятиях и т. д. Конечно, прошли те времена, когда Министр Народного Просвещения Наполеона III, Фортуль, вынимая часы из кармана, мог сказать, какой урок идет в тот момент во всех школах Франции, но все же, когда рассматриваешь все эти подробные, даже пусть и примерные только таблицы Министерства Народного Просвещения, то душой невольно овладевает тревога. Она не рассеивается нисколько от такого, напр., указания в Réglement scolaire modèle: «для уроков гимнастики оффициальное руководство есть наиболее авторитетный справочник в смысле выбора, продолжительности и последовательности упражнений» (стр. 220. Compayre. Ibid.). Лучшую надежду на будущее несомненно дает необычная радость одного инспектора сельских школ на востоке Франции, который во время своей ревизии обнаружил, что почти все преподаватели его округа не только скопировали, но переделали оффициальное расписание и даже больше того выполняли свое собственное расписание (Revue Pédagog. 1925 г. № 8. p. 138).

Нижепомещаемая таблица расписания уроков дает представление о программе современной начальной школы. Отличительными чертами ее являются: мораль и гражданское воспитание вместо Закона Божьего, начатки геометрии и даже алгебры, ручной труд с практическим уклоном. В настоящее время есть мысль о расширении программ и введении еще одного года обязательного обучения.

Недельное Расписание	Детская секция; оба пола	Элементарное отделение		Среднее отделение		Старшее отделение	
		Мальч.	Дев.	Мальч.	Дев.	Мальч.	Дев.
Воспитание моральное	1 ¼	1 ¼	1 ¼	1 ¼	1 ¼	1 ¼	1 ¼
Воспитание гражданское	—						
Беглое и выразительное чтение	10	7	6 ½	3	3	2 ½	2 ½
Письмо	5	2 ½	2 ½	1 ½	1 ½	¾	¾
Французский язык	2 ½	5	5	7 ½	7	7 ½	7
История	—	2 ½	2 ½	3	3	3	3
География	—						
Счет	2 ½						
Арифметика	—	3 ½	3 ½	4 ½	4 ½	5	5
Геометрия	—						
Физика	—	—	—				
Естествознание	1 ¼	1 ½	1 ½	2 ½	2	2 ½	2 ½
Рисование	1	1	1	1	1	1	1
Ручной труд	1 ½	1	1 ½	1	2	1 ½	2
Пение и музыка	1 ¼	1 ¼	1	1	1	1	1
Физические упражнения	1 ¾	2	2	2	2	2	2
Перемены	2	1 ¾	1 ¾	1 ¾	1 ¾	1 ¾	1 ¾
Итого	30	30	30	30	30	30	30
Число учебных часов	28	28 ¼	28 ¼	28 ¼	28 ¼	28 ¼	28 ¼

Для сравнения и ознакомления приводим программу высших начальных училищ, описываемых дальше.

I. Общеобразовательные предметы: Мораль. Гражданское образование. Французский язык и чтение изящных литературных произведений. Иностранные языки. Национальная история. Общие понятия истории. География Франции и ее колоний. Общие понятия географии. Прикладная математика. Быстрый счет. Алгебра и геометрия. Понятие о химии, физике и естественных науках. Практические понятия гигиены. Письмо. Рисование. Лепка. Пение. Гимнастика и для мальчиков подготовка к военным упражнениям.

II. Специальные предметы: элементарные понятия политической экономии и обычного права. Теория и практика промышленности, торговли, агрикультуры. Стенография и дактилография. Обычная бухгалтерия. Ведение книг. Черчение, художественное рисование, лепка. — Кроме того, для мальчиков — работы в мастерской, лаборатории, по агрономии, садоводству, а для девочек — уход за детьми раннего возраста, хозяйственные работы: стирка, шитье, кухня, уборка комнат, сад, ферма.

Курс начальной школы делится на четыре отделения.

1. Детская секция (Section enfantine) для детей от 5 до 7 лет. Задача ее научить чтению, как основе дальнейшего образования и выработать хорошие привычки.

2. Элементарное или младшее отделение (Cours élémentaire) от 7 до 9 лет.

Здесь начинается более широкое ознакомление с простейшими фактами, представлениями и понятиями природы и жизни: ребенок осваивается со словом, числом, звуком, землей, рекой и т. п. не в их абстрактном значении, а в форме восприятий, посредством органов чувств.

3. Среднее отделение (Cours moyen) от 9 до

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 61 - 80

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

11 лет. В нем сохраняется конкретное преподавание. Задача его группировать простые элементы в более сложные понятия, главным образом, вокруг идеи труда и идеи родины (французская история, география, язык). Программа по естествознанию преследует сообщение сведений полезных для большинства профессий.

4. Высшее или старшее отделение (Cours supérieur) от 11 до 13 лет.

Оно дает минимум абстракции. Приобретенные ранее эмпирическим или интуитивным путем моральные или научные концепции логически систематизируются. Ребенок мысленно выходит за пределы родины. Его горизонт расширяется знакомством с отдельными странами и народами. Его любознательность насыщается историческими событиями и картинами иных цивилизаций. Существенный элемент этого отделения это подготовка ребенка к будущей роли работника и гражданина, без всякого давления на его природные склонности.

Таким образом каждое отделение имеет свою собственную физиономию и свое назначение. По представлениям французов, цель народной школы двояка. Во-первых, это приобретение известной суммы знаний необходимых для жизни и профессии, во-вторых, укрепление хороших умственных привычек, т. е. развитие правильной речи, мышления, суждения. Каким наиболее легким путем можно достичь этих задач? Прежде всего ограничением суммы знаний в количественном отношении, а потом разумным выбором таких сведений, усвоение которых лучше всего может развить способности ученика, морально и интеллектуально повлиять на него. «Начальное образование по существу своему имеет и утилитарный и воспитательный характер. Это два аспекта одной и той же цели. Работник, человек, гражданин это не три различных существа, но три стороны одного и того же человека».

Ребенок, переходя из класса в класс, постепенно и незаметно прогрессирует. Это не значит, что он всегда получает новые элементы знаний. В возрасте от 7 до 13 лет опасно отказываться от повторений и обозрений пройденного материала. Поэтому, концентрический способ расположения материала должен быть построен так, чтобы возвращение к старым понятиям и фактам происходило в новой форме, а не было только простым расширением и дополнением известного.

Метод преподавания хорош, если он интуитивен и индивидуален. Преподавание не есть механическая передача знаний, развитие навыков чтения, письма или счета. Это и не безразличное изложение отдельных глав учебника. Преподавание это диалог между учителем и учеником, сообщение и возбуждение искусно усложняемых идей. Учитель по обычным правилам дидактики должен привести ученика к открытию всех следствий определенного принципа или закона, или, наоборот, пробудить в ученике понимание принципа или правила бессо-

значительно применяемого ранее. Пользуясь рассмотрением и соприкосновением с вещами, ставя детей перед конкретной реальностью, учитель подобными упражнениями заставляет их формулировать, выводить абстрактные идеи, научает сравнивать, обобщать, рассуждать без помощи материальных предметов. «Только обращаясь к умственной активности ребенка, его вниманию и суждению, развивая вместе с тем параллельно различные душевные функции применяя почти инстинктивную манеру обучения учитель может привести ученика к самостоятельному логическому мышлению». Личное усилие ученика всегда должно быть поддерживаемо учителем, который своими указаниями лишь присоединяется к работе ученика в целях совместного отыскания истины. По мнению автора объяснительных инструкций к реформе 1923 г. П. Ляпи в этом и состоит активный метод, «который создан великими традициями французских мыслителей от Монтеня до Руссо. Этот активный метод преподавания, — по его мнению, — есть классический метод французской школы, ныне почему то ставший сенсацией нашего времени, как нечто новое». Поэтому, всем увлекающимся иностранными влияниями нужно не изобретать новый метод преподавания, а оберегать школу от злоупотребления старым, вести борьбу с привычкой и рутиной. Кроме наблюдения вводить еще и эксперимент; поощрять сотрудничество учеников в приготовлении уроков, привлекать их к собиранию различных материалов и документов, будут ли это почтовые марки, художественные открытки, растения или насекомые; устраивать совместные работы по изготовлению демонстративных приборов; оживить класс, заставить мысль учеников активно работать при объяснении учителя.

«Обучению путем образов (par l'aspect) — этой интересной форме конкретного метода, который еще не сказал своего последнего слова и ныне обновляется кинематографом, надо противопоставить другую форму того-же метода, именно обучение действием (l'enseignement par action), которое пока выразилось только в нечленораздельных звуках (balbutiments) но в будущем несомненно увеличит вдвое действенность педагогического искусства».

Действительно новый учебный план начальной школы и сопровождающие его инструкции несомненно составляют замечательное и крупное завоевание оффициальной педагогической мысли во Франции. Этот прогресс можно обнаружить, как в общих дидактических указаниях и построениях, так и в методике отдельных предметов. Теперь в преподавании морали возможно не только чтение нравоучительных, пусть даже самых ярких, историй, не только утилизация подходящих случаев школьной и общественной жизни, но сама общественная жизнь, хотя и скромное, но самоуправление с выбором должностных лиц, санитарных офицеров, заведывающих школьными кооперативами. На уроках французского языка разрешено

временно отбрасывать хрестоматические тексты и давать детям возможность рассказывать различные историйки и поэмы, или даже вымышленные ими самими, выбранные по их желанию рассказы. В географии отныне может итти речь не об одном изучении карт и учебников, а и самих географических явлений, в их естественной обстановке, на специальных прогулках. В естествознании определенно утвержден принцип наблюдения и эксперимента, установлены экскурсии, сбор материалов в природе, работы в ней. Школьный музей объявлен не выставкой, к запыленным экспонатам которой нельзя прикасаться, а настоящей лабораторией с постоянной сменой изнашивающихся и приготовляемых самими учениками приборов. В рисовании программа пошла дальше всего. Торжественно декларирована свобода творчества и учителя и ученика и предписана старательная охрана индивидуальной манеры ученика. Роль учителя, помочь ученику одолеть технику рисования, овладеть методом предмета. Этот принцип не распространен на все предметы, и в этом недостаток и известная незавершенность нового учебного плана. Вследствие этого психологические интересы ученика очень часто игнорируются определенной программой и устойчивыми расписаниями, не оставляя ученику ни свободы в выборе предметов, ни свободы в распределении своего времени. Жизнь еще не приспособилась к этим, очевидно непривычным для французской школы требованиям, как то показывают многочисленные случаи, рассказанные в нескольких номерах журнала «Revue pédagogique» (за 1925 г. №№ 1—5—6—7—8—12). В некоторых школах активный метод был понят как усиление деятельности учителя, как «l'exposition du haut de la chaire», как словесное изложение предмета самим учителем для пассивно воспринимающих учеников. Поэтому вместо опытов, показывающих значение воздуха для живых существ учитель рисовал на доске рисунки 2-х колоколов воздушного насоса, в одном из которых была изображена весело порхавшая птичка, а в другой — неподвижная, мертвая птичка, после того как учитель «делал пустоту» в символическом колоколе.

Во многих случаях преподавание сделалось меловым, что очень хорошо выражено, можно сказать в классической фразе, одним учителем: «C'est qu' on en use, maintenant, de la craie, avec la methode experimentale».

Выражая свое мнение относительно этих недоразумений в «Педагогических Заметках», редакция Revue Pédagogique пишет: «очевидно это не то. Необходимо сделать еще значительные успехи. Но все же прогресс совершился. Вместо того, чтобы ограничиваться словами, ученикам дают изображения вещей. Это не есть еще экспериментальный метод, но это уже и не словесный метод. Еще одно усилие и мы будем у цели». Итак редакция педагогического органа, выражающего если не мнение учительской корпорации народной школы в ее целом, то мнение оффициальных и административных кругов, всецело

стоит за новые методы преподавания, за обновление устаревших приемов обучения, иногда в очень даже смелой форме. (R. P. 1925 № 12 p. 463).

Весь предшествующий анализ некоторых особенностей учебного плана французской школы очень резко подчеркивает одну своеобразную, характерную черту французской педагогики. Первородный грех ее — односторонний, безмерный интеллектуализм. Для учителя как будто не существует это эмоциальное, мечтательное, моторное существо, называемое ребенком. Для него это какой то мозговой аппарат, воспринимающий вечные истины, излагаемые учителем. Учитель мыслит, чувствует, переживает за ученика и дает ему если не весь материал, то, большую часть его в готовом виде. Свою неизмеримо огромную помощь он в сущности только маскирует совместной работой с учеником. Ведь и Дальтон План, отвергается учителем Гардом и солидарной с ним очевидно редакцией Педагогического Обозрения (R. P. 1923 г. № 11) только потому, что он обращается «к глубоким инстинктам, наклонностям, темпераменту ребенка», тогда как наивысшая радость французского учителя это «привлечь внимание ребенка к идеям, обратить его взгляд на вечные истины и развить его мыслительную способность. Дальтон план неприемлем для Франции, потому что он заставляет молчать учителя, что он устраняет столь дорогое «посредничество учителя», и «нежная дружба умов», рождающаяся в классах, заменяется «случайным братством» в дальтоновских лабораториях». Активность ребенка как-то мыслится этими людьми лишь исключительно в умственной сфере, как будто размышление, суждение, представление это если не вся, то главная или лучшая часть человеческой психики. Как гармонирует с этим взгладом запрещение театральных представлений в школе и то предписание Министра, которым он рекомендует раздачу годовых наград сопровождать как можно более короткими дивертисментами — составляемыми из чтения стихов, музыки, пения.

3.

Касаясь внутреннего строя начальной школы любопытно рассмотреть господствующий взгляд французских педагогов на вопросы дисциплины. Так как она представляет часть воспитания характера и воли и кроме того есть необходимое предусловие коллективной работы, то административный персонал тратит много времени на ее поддержание. Абсолютная тишина, могильное молчание класса не считаются, правда, французами обязательным проявлением дисциплины. Наоборот, в тишине они видят признак отсутствия жизни, усилия, внимания, работы. Личное влияние, авторитет преподавателей вот что должно поддерживать дисциплину. Награды и наказания лишь побочные дополнительные средства школьного порядка. Наказания существуют лишь для ленивых, с дурным характером

Расписание занятий в среднем отделении начальной школы.

Часы	Понедельн.	Вторник	Среда	Пятница	Суббота
			Утро		
8 8 ¼ 8 ½ 8 ¾	Франц. яз. Граммат. и орфография Деклама-ция	Франц. яз. Изучение слов и обо-ротов речи Подготовлен диктовка	Франц. яз. Грамматика и орфография Декламация	Франц. яз. Изучение слов и обо-ротов речи Подготовлен диктовка	Франц. яз. Грамматика и орфография Контрольная диктовка
9 ¼ 9 ½	Арифметика и счет[1])	Геометрия и счет	Арифметика и счет	Геометрия и счет	Арифметика и счет
9 ¾			Рекреация		
10 ¼	История[2])	География[2])	История Письмо	Чтение	География Франц. яз.
10 ¾	Письмо	Пение и музыка	Пение	Письмо	Декламация Пение [3])
11			После обеда		
13 ½ 13 ¾	Предметные уроки	Француз. яз. Выдумыван. рассказов. Проверка рассказов	Предметные уроки	Предметные уроки[4]) Мальч.: 1час Девоч.: ½ ч.	Чтение
14 ¼	Арифметике 25 мин.	Письмо	Арифметика 25 мин.	История	Франц. яз. Упражнения и сочинения. Подготовка к письмен-ным урокам на дом[5])
14 ½	Мораль 20 м.	Письмо	Мораль 20 м.		
14 ¾	Рекреация и физические упражнения[6]).				
15 ¼	Чтение	Ручной труд	Чтение	**Мальч.** Фр. яз. Изучение слов и обо-ротов речи Орфография **Девочки** Ручной труд	Арифметика 25 минут.
¾ 16	Рисование		Рисование		Мораль 35 мин.[7]).

[1]) Устные и письменные упражнения.

[2]) По крайней мере четверть часа для письменных упражнений, эскизов и т. п.

[3]) Время сохраненное для объяснения новых текстов и повторений.

[4]) Для девочек урок истории от 13 ¼ до 14 ч. и франц. от 14 до 14 ¾ ч.

[5]) Письменная работа на дом, м. б. прочитана в классе.

[6]) В понед. среду и субб. по ½ часа, во вторн. и пятницу ¼ ч.

[7]) Десять минут м. б. посвящено напоминанию хороших привычек объясненных раньше.

учеников. В школах Парижа допускаются следующие наказания, которые с большими или меньшими вариациями применяются и во всей Франции. Это — 1) дурные отметки, 2) выговор, 3) частичное лишение пользоваться переменами, 4) задержки после урока, 5) задавание короткого дополнительного урока на дом, 6) удаление на 2 дня из школы властью директора с извещением мэра и семьи; удаление на неделю с одобрения департаментского Инспектора по Народному Образованию и наконец более продолжительное запрещение посещения школы с разрешения Окружного Инспектора. Телесные наказания абсолютно запрещены. В материнской школе единственно допустимыми наказаниями считаются лишение ребенка на очень короткое время права игры и коллективных занятий, а также отбирание особых похвальных карточек (retrait des bons points). Все эти наказания предлагается применять умеренно и обдуманно, без гнева и не задевая самолюбия ученика, не применяя наказания в сомнительных и поэтому, потенциально несправедливых случаях. Иначе возможно падение учительского авторитета, а «наказание должно быть таким же важным и бесспорным, как судебный приговор». Наказанием всегда сопутствуют и награды, как звенья одной и той же политики. Награды занимают широкое место во французской школе. Виды их многообразны. Сюда прежде всего относятся: 1) Особые, похвальные значки (bons points), в виде кусочков цветного картона, иногда даже с рисунком, которые выдаются за хорошо выученный и внимательно прослушанный всем классом урок, за письменные работы, поведение, чистоту тетрадей. В один день ученик может получить несколько десятков их. По числу bons points определяется место ученика в классе, как раньше в России по отметкам. Ученик, получивший большое количество их за письменную работу, списывает их в особую тетрадь — Cahier d'honneur, хранимую с большим почетом в школе.

2. Les billets de satisfaction — высшая степень тех же значков с подписью учителя, взамен bons points. Они могут быть обменены на картинки и письменные принадлежности, а в некоторых школах по соглашению с родителями вместо таких billets de satisfaction администтрация вносит в сберегательную кассу на счет ученика несколько сентимов. В некоторых школах эти карточки «становятся своего рода индульгенциями, посредством которых ученик может откупиться, очиститься от наказания». Для обмена этих карточек иногда директор устанавливает даже особые дни. 3) Третий вид награды это внесение на почетную доску на видном месте. 4) Размещение на партах по отметкам и сочинениям. 5) Подарки в виде книг и письменных принадлежностей, а также книжек сберегательной кассы, суммы которых местные муниципалитеты доводят иногда до 400 франков.

Дух этой системы построен в реальном направлении.

Школа подчеркивает ощутимые выгоды хорошего поведения. Конечно, лучшей наградой было бы моральное удовлетворение от совершенной работы или хорошего поступка. Но по человечеству, принимая во внимание ограниченное количество возвышенных душ, француз считает возможным укреплять добрую волю ученика и материальными наградами. Во избежание пристрастности и борьбы самолюбий, главные награды выдаются на основании недельных сочинений и результатов годовых экзаменов. Для учеников, прославившихся своим поведением и прилежанием, но не достигших первых мест, установлено небольшое число дополнительных наград, преимущественно книг. Что эта система соответствует психологии французского народа, видно не только из широкой популярности ее, но из фактов выдач от имени школы подарков, тайно принесенных в школу родителями для своих детей. Очевидно, это уже бытовое явление. Во всей административной политике школы, в преподавании морали и воспитании гражданских чувств, во всем духе французской школы явно просвечивает тенденция устранить личные столкновения учителя с учениками. Ученик привыкает, под влиянием внушений разного рода, видеть в учителе только строгого проводника государственных и общественных требований. Учитель же, учитывая не идеальные стороны человеческой психики, а ее слабости и несовершенства, в этих пределах и ставит узкие, педагогические требования, выполнимые всяким средним учеником.

Внешнему и внутреннему содержанию тетрадей школьные инспектора придают большое значение. Это проверка не только ученика, но и учителя. Контролер смотрит, в какой последовательности идут уроки, не слишком ли они длинны, доступны ли они всем детям, хорошо ли они объяснены и поняты, исправлены ли они. Нисколько не худшим средством контроля школы служат также устные и письменные ответы (composition — сочинения) учеников на вопрос или по материалу, пройденному в течение месяца, триместра, года. Устные ответы предпочтительнее по морали, гражданскому воспитанию, истории, естествознанию; письменные — по орфографии, французским сочинениям, счету, географии. Подобные репетиции происходят обычно в конце каждого триместра (наша четверть), в течении нескольких дней. В конце года экзамены*) могут проис-

*) Движение за изменение привычной формы экзаменов только начинается, повидимому, во Франции. Вместо испытания памяти даваемого экзаменом некоторые педагоги стремятся превратить его в средство изучения способности ученика, его capacité. В этом отношении показательна статья в R. P. за 1925 г., под заглавием Centificat (так ошибочно называл его один крестьянин вместо Certificat), в которой автор решительно осуждает ныне существующую экзаменационную систему, но все же ни работы Бинэ и Симона, ни работы «общества Бинэ по применению тестов в школе» не получили широкого распространения, оставшись в фазе лабораторных исследований. Но справедливость заставляет нас отметить, что все же интерес к тестам Бинэ значительно возрос за последнее время во французских педагогических кругах.

ходить в присутствии кантональных делегатов, т. е. представителей населения, назначаемых учебным департаментским советом, и представителей общества, которым учитель поручает распределять награды среди учеников, на торжественном, но коротком акте. По окончании школы ученики получают свидетельства*).

Учебный план стремится выразить тот дух, который должен быть в школе. По буквальному выражению д е к р е т а, 1923 г. школа это дом радости. Школа не должна быть ни в коем случае тюрьмой, хотя она не есть только зал для игры. Высокомерное отношение и грубый тон должны стать в новой школе анахронизмом. При сохранении дисциплины наказание допустимо лишь в самых крайних случаях. Живое и ясное преподавание не должно быть только развлечением, но работой, выполняемой активно, с удовольствием и удовлетворением. Эти слова написаны не даром. Они уловили тот темп и то направление, в которых пошло после войны развитие французской школы. Действительно, в последние годы жизнь входит интенсивно во французскую школу. Сначала усиление гимнастических упражнений, эстетических моментов, окончательное признание ручного труда дали несколько необычный вид старинным школьным учреждениям. Спорт еще больше согрел ледяную атмосферу и насытил ее застывшие, неподвижные формы движением. Совсем недавно, правда неповсеместно, начинает развиваться широкое движение школьных кооперативов, которое вносит свой обновляющий элемент в прежнюю пассивность учеников, окрашивая жизнь школ новыми небывалыми оттенками.

На конец марта 1925 г. в начальных школах Франции было более 2000 школьных кооперативов. В одном только округе Remiremont существует 150 кооперативов с 5600 детей и 1850-ю почетными членами. Дети дали 8000 франков, почетные члены — 40.000, муниципалитеты и случайные поступления — 50.000 фр. Не говоря уже о неисчислимой массе мелочей: колб, карт, стаканов, стоек, щеток, ковров и т. п., кооперативы

---

*) Так как раньше хорошо учившиеся ученики и ученицы могли держать экзамен и получать свидетельства за окончание курса народной школы в 11 лет, не пройдя старшего отделения, сокращая таким образом срок своего пребывания в школе на 2 года, то в сущности закон 1882 г. об обязательном обучении постоянно нарушался. Это было причиной все усиливавшейся малограмотности, особенно в среде сельских жителей. «Так старшее отделение стало мифом». Чтобы вернуть ему прежнее значение и не умалять начального образования, министерский циркуляр 24 февр. 1923 г. установил выдачу двух свидетельств: первого по окончании среднего отделения, второго по окончании старшего. Кроме того, одряхлевшее старшее отделение Министерство думает также оживить запрещением слишком поспешного и преждевременного прохождения предметов и особенно вторжения в программу высшего отделения с незаконным захватом непредусмотренного программой материала. Цель этого распоряжения — дать ребенку полное, своевременное начальное образование.

Ремиремона приобрели 25 кинематографических аппаратов, 8 фонографов, 600 книг для чтения, 50 словарей и т. п.

Уже одно то обстоятельство, что организатор этого движения учитель Профит*), книга которого о школьных кооперативах получила премию Академии Наук, сумел захватить в этот поток и учеников и педагогов и местное общество, указывает на его несомненное будущее. Школьные кооперативы возникли т. с. из бедности школы, из недостаточного ее снабжения учебными пособиями. Книжное образование не требовало особого школьного оборудования и особых затрат. С усилением практических и экспериментальных тенденций преподавания потребовались карты, и коллекции, и приборы и маленькие мастерские, кабинеты, лучший подбор книг и кинематограф. Школьные ассигновки на все эти потребности были недостаточны.

Ученики и учителя болезненно ощущали эти недостатки. И, вот г. Профиту пришла мысль обратиться за помощью к ученикам и организовать кооперативы. Внося два-три франка в месяц, собирая пожертвования, устраивая концерты и вечера в пользу кооперативов ученики мало-по-малу собирали средства и преобразили и внешний вид школы и внутреннее бытие школьной жизни. Стены покрылись гравюрами, картинами, собственными рисунками детей. Кабинеты пополнились свежими и всегда возобновляемыми коллекциями местной флоры и фауны; книжные шкафы гуще заставились книгами. Учитель спаялся с учениками в дружеской, добровольной, активной работе. Школьники ярко почувствовали, что школа, в которой они учатся, не чужда им, что это их школа, и что они могут сделать ее прекрасной. Кооперативы управляются учениками самостоятельно. Это т. с. особый французский тип школьного самоуправления. Новые течения «активной школы», теоретиком которых для латинских стран Европы и Америки является женевский проф. А. Феррьер; организованные на новых основаниях школы вроде Эколь де Рош—Демолэна, Нормандского Колледжа — Дюгамеля и других; недавно родившаяся доктрина «Нового образования — Роже Кузинэ, ставящего на первый план самостоятельное приобретение учеником знаний без всякого абсолютно вмешательства учителя и водворившего в центре своей программы не ручной груд, как Дьюи, а научные знания непосредственно добываемые из природы и жизни; попытки введения школьного самоуправления в 37 парижских начальных школах в 1911 г.; организация опытных школ в Шуази близ Парижа (1924 г.) и в Седане (1925 г.) на основе трудовых принципов; наконец, появление многочисленных

*) M. Profit. La coopération à l'école primaire. Préface de P. Lapie, directeur, de l'enseignement primaire. Edit. Delagrave. R. P. № 5 за 1923 г. La cooperation scolaire en action. R. P. № 10 за 1923 г. Qu'est ce qu'une coopération scolaire. В последних номерах того же журнала за 1925 г. есть статья: Les avantages de coopération scolaire.

педагогических журналов, посвященных современным течениям в школе, в теории и практике; значительное место, отводимое старыми педагогическими журналами новым идеям — все это несомненно говорит, что французская школа упорно и вдумчиво присматривается к росту новой школы.

Начальное образование*) дается или в коммунальных, или в частных школах, открываемых лицами или зарегистрированными обществами. Ни коммунальная, ни частная школа не могут требовать никакой платы за обучение детей школьного возраста в их школах. Но семьи могут оказывать материальную поддержку той школе, в существовании которой они почему либо заинтересованы. Каждая коммуна должна иметь школу. Закон, впрочем, разрешает нескольким соседним коммунам организацию и содержание общей школы. Кроме того, когда в коммуне число жителей превышает 500 человек, она обязана открыть специальную школу для девочек или, с разрешения властей, заместить ее смешанной школой. Если какой либо поселок отстоит от коммуны на расстоянии свыше трех километров и в то же время она насчитывает не менее 20 детей школьного возраста (от 6 до 13 лет), коммуна должна открыть школу. Вообще же в классах не может быть более 50 учеников.

Коммуны не обязаны устраивать материнские школы и детские секции при народной школе. Здания школ принадлежат коммуне. Она может получать от государства субсидии на постройку школ, в размере от 15% до 80% стоимости постройки. Эта субсидия погашается в течение сорока лет. Богатые муниципалитеты не получают субсидии. Частные школы должны иметь такие же комфортабельные и гигиенические здания, как и коммунальные школы. Частные школы открываются через месяц после подачи заявления мэру, департаментскому Директору по народному образованию, прокурору и префекту. Школа может быть закрыта по требованию Департаментского Совета по Народному Образованию, а в случаях апеляции жалобщика окончательно решение выносит Высший Совет при Министерстве Народного Просвещения.

В 1911—1912 учебном году в материнских и начальных школах Франции состояло 6.200.176 детей, при чем в государственных школах было 5.053.663 и в частных — 1.146.513 уч. В том же году существовало государственных материнских школ — 2.728, частных материнских школ — 1258; государственных народных школ — мужских 23.858, женских

*) Soleil Joseph. Le livre des instituteurs. Paris. 1923 г. Librairie H. Le Soudier. — A. Wissemans. Code de l'enseignement primaire Paris 1923 г. Librairie Hachette — H. Vuibert. S. Annaire de la jeunesse. 36 изд. — Richard. L'enseignement en France. 1925 г. — Brunschwieg. Un Ministère de l'éducation national. Paris. 1922 г. Librairie Plon. — Naudy. Pour la France t. I. L'enseignement primaire et la 3-me Republique. Editeur Guillon. Paris. 1925 г. — Проф. В. Энгельфельд. Администрация народного образования во Франции, статья в журнале «Вопросы Школьной Жизни» № 2 за 1925 г. Харбин. Издание Союза Учителей К. В. Ж. Д.

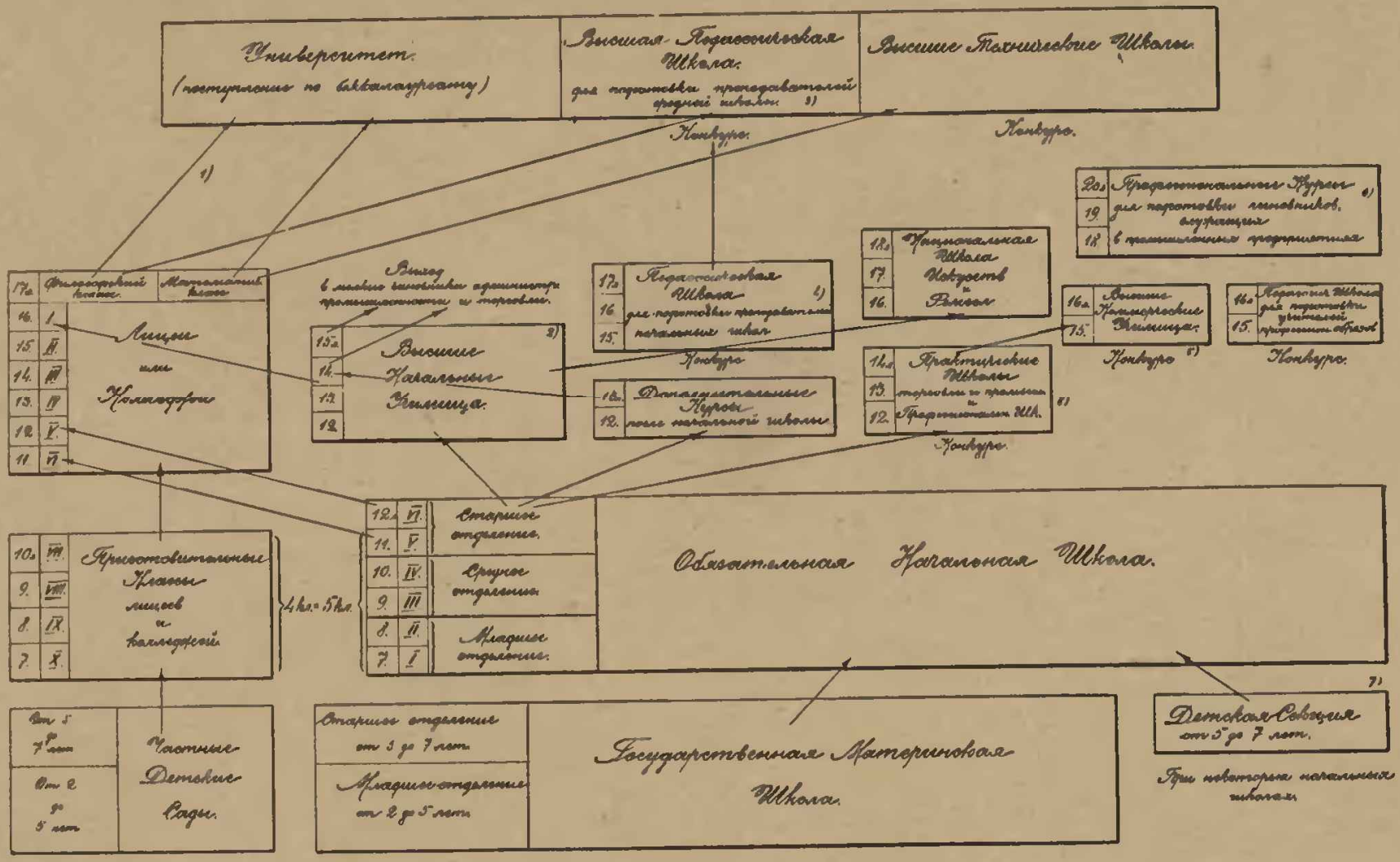


Схема французской школьной системы ныне существующей.

23.523, смешанных — 21.639 а всего 69.020 и частных начальных школ — мужских 3072, женских 9806, смешанных — 450, а всего 13328. О количестве учеников за последние годы дает понятие следующая таблица:

Какие школы	На 1-ое дек. 1921 г.	1-ое декабря 1922 г.	1-ое декабря 1923 г.	1-ое декабря 1924 г.
Правит. школы..	3.574.303	3.403.618	3.456.507	3.389.337
Частные школы..	877.546	833.104	832.158	805.226
Итого	4.451.849	4.236.722	4.288.665	4.194.563

4.

Кроме обязательной начальной школы во Франции существует целый ряд учреждений промежуточных между начальной и средней школами. Чтобы понять их организацию, дух их одушевляющий, самый смысл их существования надо рассмотреть идею о единой школе, в освещении французских педагогов. Общераспространенное, вульгарное понимание таково. Все «маленькие французы» получают начатки знаний в низшей школе. Затем между всеми окончившими учениками делается конкурс и лучший элемент переходит в среднюю, а потом и в высшую школу. Обучение на всех ступенях бесплатно, для того, чтобы никакие посторонние причины не мешали возвышению лучших учеников. Существующее разделение детей между народной школой и приготовительными классами лицеев антисоциально и антидемократично. У приготовительных классов не может быть никаких специфических задач, чуждых начальной школе и потому всякое различие между ними должно быть стерто. Таким образом принцип единой школы этими педагогами понимается, как прямолинейное восхождение «к вершинам знания», как равенство всех детей перед образованием.

Другая точка зрения исходит из иных соображений. Она признает за народной школой задачу и классового и национального единения. Она считает необходимым дать ученикам всех ступеней одинаковый и качественно совершенный комплекс знаний, доступный данному возрасту. Но, она не усматривает возможности при данной структуре общества, при необходимости слишком раннего ухода значительного числа учеников народной школы на заводы, фабрики и вообще в жизнь, а также при ограниченности мест в средней школе — обеспечить всем детям среднее образование, а тем более одинакового типа. Поэтому решение образовательной проблемы сторонники этого взгляда видят не в установлении единой школы, в смысле предоставления всем одинакового образования, а в строгом приспособлении различных по типу школ между собою, давая тем самым различные выходы к жизненным профессиям. Иначе говоря, школьная система по их мысли должна представлять гармонически связную сеть школ, допускающую лег-

кий переход из одного типа школ в другой и в которой дается такое образование, которое устраивает жизнь своих учеников с наименьшей затратой энергии. Эта идея медленно проникает в сознание педегогов, но уже в речи Министра Народного Просвещения Даладье, при обсуждении бюджета в Палате Депутатов, вместе с мыслью «о равенстве всех детей перед образованием» проскальзывает понимание необходимости приспособления различных школ между собою, о группировке школ различных типов в одних и тех же местах и т. д.

Таким образом*) предполагаемая схема единой школы может быть выражена так. (см. 74 стр.)

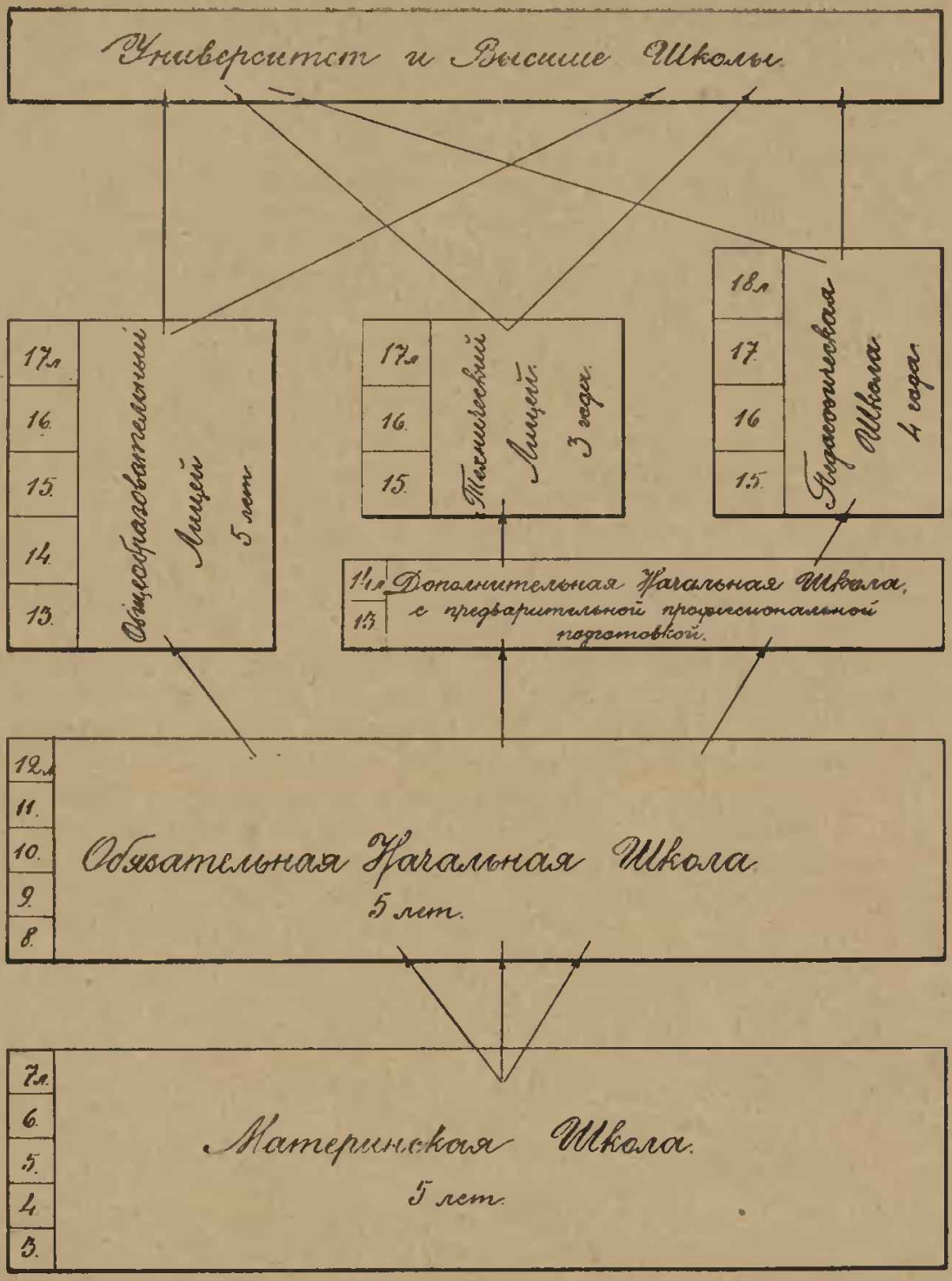
По этому проэкту все дети от 6 до 12 лет должны быть в начальной школе, одинаковой для всех. По окончании этой обязательной школы дети могут выбирать тот тип образования, который соответствует их способностям. Тогда, одна группа могла итти в дополнительные школы с подготовительным ремесленным обучением (pre-apprenticeship), другая в технические лицеи, третья в общеобразовательные школы. Но как определить склонности ребенка? Очевидно, что указания родителей и экзамены только отчасти помогают этому. Педагогическое общество «Compagnons de l'Université nouvelle» предложило в этих случаях прибегать к тестам Бинэ.

Таким образом начальное образование во Франции значительно ограничено в сравнении с Англией, Америкой, Германией, Скандинавией. Завершая формально народное образование в 13 лет, Франция допущением преждевременной выдачи свидетельств понижает его на один год. Паллиативные меры против своего же собственного попущения, в виде выдачи различных свидетельств окончившим полностью народную школу и оставившим ее годом ранее вряд ли могут улучшить это положение, даже при существующем во Франции преклонении перед школьным аттестатом.

Народ нуждается в генеральном штабе и кадре интеллигенции, демократии необходимы просвещенные лидеры. Будущие шефы в интересах самого общества должны получать лучшее образование. Но кроме офицеров и солдат, шефов и рабочих, есть еще унтер-офицеры и контрометры. Между народом и буржуазией средний класс. Есть дети, которые не довольствуются народной школой, но не подходят к лицеям и колледжам. Им 12 лет. Они имеют в своем распоряжении 3—4 года до поступления на службу. Ателье завода их не привлекает, или они не хотят там проходить стадию ученичества. Им не нра-

---

*) L'Université nouvelle сборник статей в 2-х томах общества педагогов «Les Compagnons» t. 1, Doctrine, t. II Les applications de la doctrine — A propos de l'école unique, в журнале L'Éducateur № 1 — 1924 г. издаваемом Педагогическим Обществом Романской Швейцарии и Педагогическим Институтом Ж. Ж. Руссо в Женеве — W. Roman. The new Education in Europe. Глава IV, The reform issues in french education, отдел b) Commonschool стр. 139—149. — P. Dufrenne. La réforme de l'école primaire. Ch. I. L'école unique. Paris 1919 г.



Примерная схема единой школы по проэкту „Compagnons."

вится одно только исключительно техническое образование. Попыткой удовлетворить запросы этой довольно большой категории людей и была организация в 1833. при Гизо высших начальных училищ, цель которых было приобщение к более высокой культуре этого класса лиц. Но развитие высшего на-

чального образования пошло не по намеченному пути, а в сторону ослабления общеобразовательного и усиления профессионального характера в. н. училищ. Параллельно с расширением индустриализации страны рождались и развивались секции: агрономическая, индустриальная, коммерческая морская, что не мешало Министерствам Земледелия, Морскому, Торговли и Промышленности открывать свои, исключительно уже профессиональные школы. Программы этих школ и все преподавание позднее сильно изменились под влиянием приспособления их к педагогическим школам, куда они начали поставлять своих клиентов к 16—17 годам, (с 1878 г.). Поступая сюда и пользуясь стипендией молодые люди готовились к конкурсам на звание учителя, что и запечатлелось в насмешливом названии в. н. у. «дипломными ящиками» (boites à brevet). В продолжении последних приблизительно 15 лет они стали подвергаться нападкам в смысле несоответствия будто бы их своему назначению. В. н. у. приходится выдерживать конкуренцию чисто технических школ и вечно оправдывать свое существование статистическими данными о числе работников, данных ими Промышленности, Торговле, Земледелию. В. н. у. может существовать или отдельно или совместно с начальной школой. Обычный курс его два года, но может быть три и даже четыре года. Трудность уложить программу в. н. у. в короткий срок вынуждает преподавателя вести обучение быстрым темпом и по иному методу, чем в лицеях, т. е. предлагать географический, физический, математический материал, теоремы, законы, выводы без исторических экскурсов, сложных доказательств, особого логического наведения. Программа делится на две части — общеобразовательные и специальные предметы (см. программу в. н. у. стр. 60).

Количество учеников в высшем начальном училище.

На 15 ноября

1921 г.	1922 г.	1923 г	1924 г
68.002	73.002	73.395	74.313

На 1921—1922 г. число высш. нач. школ было 490, из них 280 мужских, 210 — женских.

В. н. у. должны быть открыты коммуной в каждом городе с населением не менее шести тысяч жителей. Эти училища поставляют в местную администрацию мелких служащих, чиновников на почту, телеграф, муниципалитет, в торговые, промышленные и сельско-хозяйственные конторы. Они дают возможность детям пролетариата получать более серьезное общее образование, чем в народной школе и проникать в среднюю школу. Впрочем, эта последняя возможность почти не используется учениками в. н. у. в силу различных социальных и экономических причин. Так в речи Министра Народного Просвещения Леона Берара в Палате Депутатов в 1923 г. указано, что в средние школы поступило из в. н. у. в 1908 г. — 387 учеников, в 1915 г. — 215 уч., в 1919-20 — 139, в 1920-

21 — 119, в 1921-22 — 122 уч., в то время как в начальных школах было около 2.500.000 учащихся — мальчиков, в средних около 100.000 и в высших начальных училищах 73.202 уч. Цифры катастрофические. — При н. ш. существуют также еще т. н. дополнительные курсы с одним годом обучения, цель которых просто продолжить для желающих начальное образование.

Ложное положение высших народных училищ состоит в стремлении соединить общее и профессиональное образование. От этого общее образование, стесненное занятиями в мастерских (heurs d'atelier) далеко не блестяще, а профессиональное обучение часто очень теоретично и мало специализировано. Большой помехой нормальному прохождению курса является также подготовка желающих к экзаменам в педагогические школы. Все эти обстоятельства позволили однажды докладчику в Палате Депутатов назвать в. н. у. «выродившимися колледжами» (collèges dégénerés). Неудивительно поэтому, существование течения желающего превратить эти школы в профессиональные учреждения, а для лиц ищущих дополнительного общего образования открыть первый цикл лицеев, т. е. четыре класса, который своими многочисленными разветвлениями лучше всего может удовлетворить запросы учеников в. н. у.

Другой профессиональный тип в. н. у. или школ ручного труда (E. P. S. professionelles ou écoles manuelles d'apprentissage) отличается от общеобразовательных в. н. у. своим более техническим профессиональным характером. Их назначение дать своим ученикам дополнение к начальному образованию и сообщить специальные знания, навыки и приемы мастерства. Они дают высших специалистов техников и служащих для промышленности и торговли и находятся под двойным контролем Министерства Народного Просвещения и Министерства Торговли и Промышленности.

Это здание народной школы увенчивается т. н. «нормальными школами», подготовляющими учителей, при чем начальная нормальная школа выпускает персонал для материнской и начальной школы всех видов; а высшие начальные нормальные школы обслуживают в том же отношении начальные нормальные школы. Нормальные школы подчинены М. Н. Пр. и управляются ректором. Курс три года. По окончании дается свидетельство (brevet) и право на первую свободную вакансию в своем департаменте. При этих нормальных школах существуют образцовые материнские и начальные школы (écoles annexes).

Образование в этих педагогических институтах распадается на две части: 1) общее образование в течение первых двух лет и 2) профессиональное на третий год. Программа последнего слагается так: Методика морали, истории, географии, естественных наук. Критическое изложение методов обучения и средств воспитания на уроках и лекциях. Практические

уроки в образцовых школах, минимум два месяца. К этому профессиональному курсу допускаются лишь слушатели выдержавшие экзамены по общим предметам. Прием слушателей в возрасте с 16 до 18 лет. Обучение бесплатно и в пансионе. Школа в Fontenay aux Roses, в одной из своих секций, подготовляет молодых учительниц на должность директрисс начальных школ. Поступление сюда по трудному конкурсу.

Собственно к области уже внешкольного образования относятся школы для взрослых (classes d'adultés ou d'apprentis), дающие практическое, тесно связанное с профессией образование. Это школы шоферов, токарей, слесарей, столяров, часовщиков, дактилографов и т. п. Это школы для подмастерьев. Они предназначены для тех рабочих, которые по контракту с хозяином обязуются работать в этих школах для своего патрона или просто для молодых людей, которые являясь служащими в мастерской, складах, шахтах желают изучить и само ремесло. Курс может состоять из 2-х частей: теоретической, включающей элементы Н. и Н. В. образования и практической, приспособленной к потребностям района (декрет 11 января 1895 г.). В школах для взрослых могут быть классы, предназначенные для безграмотных и специальные курсы для желающих пополнить свое первоначальное образование в виде лекций, уроков и т. п. Прием сюда с 13 лет. Совместное образование здесь не допускается. Государство дает субсидии, если коммуна берет на себя издержки по отоплению и освещению помещения курсов. Субсидия не должна превышать половины содержания курсов. Курсы открываются по ходатайству муниципального совета, после заключения инспектора учебного округа с разрешения префекта. В 1894 г. было десять тысяч таких курсов; в 1904 около тридцати тысяч и с тех пор число этих мужских и женских курсов продолжает возростать из года в год.

Вообще же ни до, ни после войны Франция не обладает стройной системы внешкольного образования. Проблема внешкольного образования занимала важное место на последнем Конгрессе Французской Лиги по Образованию в декабре 1925 г. Задача внешкольного образования состоит в поддержке на известном уровне общей культуры страны и в помощи профессиональному обучению. Почему? Потому что мастерская требует от рабочего, контора от служащего, земля от земледельца повышения тех общих знаний, — которые он получил в народной школе. И это-то и могут дать курсы для юношества, так как они усовершенствуют его в том ремесле, которое было только намечено в народной школе. Поэтому общее образование должно быть здесь функцией профессиональной работы, зависимой переменной от различных видов ее, короче оно должно исходить от ремесла или, по прекрасному выражению проф. С. И. Гессена, работу превратить в труд, профессию возвысить до призвания.

Эта идея — идея трудовой школы — в том или ином виде

то в ясной, то в туманной форме не раз возникала в последние 40 лет во Франции. Уже очень давно, несмотря на целую сеть сельско-хозяйственных школ, в программу деревенских начальных школ было внесено сельское хозяйство. В 1898 г.*) министерским постановлением-циркуляром (arrêté ministériel) в приморских областях сельское хозяйство было заменено предметными уроками, связанными с мореходством и рыболовством. Портняжное ремесло и даже плетение кружев заняли такое же место в занятиях и в свидетельстве женских школ в известных районах. Грегр (Gréard) хотел ввести в народную школу через естествознание и ручной труд начатки профессионального образования (éducation) не придавая ему специального характера профессионального обучения (l'enseignement). Payot в полемике по этому вопросу (Le Volume 5 Janvier 1907 г.) высказал мысль о необходимости «сделать профессию самым центром обучения, сгруппировать все знания, вокруг ремесла». Эти отдельные мысли в стройном и законченном виде теперь снова ставит Поль Ляпи в своей статье «Un regard sur l'école d'aprés guerre» (R. P. sept. 1918 г.). Основная мысль его размышлений такова. Война нанесла огромный ущерб экономическому и финансовому состоянию Франции; чтобы успешно бороться за хорошее положение на мировом рынке, чтобы итти по пути социального улучшения жизни народных масс, — школа народная не может больше довольствоваться только общим и гражданским образованием, она должна давать и специальные, технические знания. Это расширение задач народной школы вовсе не есть превращение ее в машину, приготовляющую исключительно рабочих к различным специальностям. Нет, народная школа прежде всего должна давать общекультурные знания, быть школой человечности, школой национального единения, передатчицей того фонда основных идей, навыков, умений, которые являются необходимым фундаментом всего дальнейшего развития человека даже и в профессиональном смысле. Но, так как в современной жизни обществ и экономические факторы имеют превалирующее значение, то народной школе предстоит задача гармонически сочетать эти две цели и выпускать из своих стен и граждан своей страны и работников для своих мастерских. Школа должна приблизиться к жизни. В своих программах она должна исходить от местных интересов.

Поэтому школа должна менять свою физиономию сообразно той местности, в которой она находится. Грубо говоря в деревне это школа сельско-хозяйственная с садом и опытным полем, в городе промышленная с мастерскими, музеем сырых материалов и выработанных фабрикатов; в порту — комер-

---

*) Русская Школа № 7 и 8 — 1900 г. П. Соковнин. Сельско-хозяйственное образование во Франции. — P. Dufrenne. La réforme de l'école primaire. Ch. III. — Gustav Lebon. Psychologie de l'éducation; livre III, ch. V, и l. IV—ch. V.

ческая и морская с морскими картами, музеем рыболовных принадлежностей и т. п. Затем специализация могла бы быть продвинута дальше. В школе по соседству с железнодорожной или кузнечной мастерской дети усиленно знакомились бы с приложениями физики и химии к металлургической промышленности, между тем как в школе расположенной вблизи ткацкой фабрики, мыловаренного или газового завода усилилась бы постановка научных применений в химической промышленности. Но все эти школы, в целях сохранения единого национального духа будут по прежнему иметь одинаковые национальные предметы, как основу общего образования — т. е. историю и географию Франции, французский язык, гражданскую мораль. Такое приспособление школы к местной среде не должно закрывать от ребенка остального мира, он будет лишь отправляться в научном познании от окружающих его вещей и событий. В городе обучение счету, бухгалтерии, рисованию, химии будет полезнее, чем знакомство с растениями и животными, в деревне — наоборот. Даже в отдельных предметах следует бояться однообразия. Рисование необходимо будущему рабочему — рисование машин, материалов, продуктов производства, рабочих инструментов очевидно должно быть иным, чем рисование предназначенное для земледельца, которому нужнее планы участков, построек, схемы естественных объектов или модели живых существ. Даже гимнастика не должна иметь всюду одинакового характера, но в городе развивать ловкость и легкость, а в деревне — дыхание и т. п. Словом, во всем, что тесно или отдаленно связывается с производящей деятельностью, образование варьируется сообразно вариациям этой деятельности. Все это, конечно, весьма далеко от узкого профессионализма, единственная цель которого дать лишь технические навыки совершенно не занимаясь научной стороной образования. От среды к науке и практике и от науки вновь к жизни — таков тот цикл, в кругу которого вращаются идеи этого плана. Так как в народной школе могут быть заложены только элементы таких знаний, то и внешкольное образование следует строить сообразно этим принципам. Поэтому, лозунгом современной французской педагогики должна быть мысль о специализации преподавания в народной школе, по вероятной профессии большинства учеников. Здесь возможно одно возражение: не повредит ли такая преждевременная специализация ученикам? Ведь они впоследствии не смогут изменить направления своего обучения, особенно, если средняя школа будет игнорировать это районное приспособление школы к жизни. Не лучше ли как прежде начинать с общего образования, а выбор профессии оставить на то время, когда определятся способности ученика. Ответ на это мнимое возражение дается содержанием проэкта Ляпи.

Ведь для всех этих школ дается общая база в виде одинаковых, общеобразовательных предметов. Главные правила

арифметики, грамматики, основные понятия физики и химии, изученные даже на различном фактическом материале от этого нисколько не изменяются и образуют совершенно одинаковый запас необходимых основных идей и знаний.

Такая специализация народной школы предполагает и специализацию преподавателей. Один и тот же преподаватель не может одинаково хорошо учить в деревне садоводству, в городе основам механики, в морской школе мореходству. Поэтому, кроме обычных предметов, он должен познакомиться с предметами той среды, в которой он предполагает работать. Такая специальность учителя отмечается в его дипломе, что ограничивает его передвижение по местам. Переход в новую среду допускается после сдачи нового соответствующего экзамена. Практические затруднения в проведении этих мер несомненно легко устранимы. Краеведческая специализация учителей требует в свою очередь и подобную же специализацию Педагогических институтов. Правда, литературные отделения их могут быть оставлены в неприкосновенности, так как предметы, составляющие программу этих отделений, всюду будут одинаковы. Иная участь ожидает отделения точных наук. Тогда они будут выпускать не теоретиков, не начетчиков в избранной науке, а специалистов преподавателей, учителей-техников по прикладной химии, агрономии, электромеханике и т. п. Вследствие этого теория в этих институтах своей конечной целью всегда будет иметь приложение сообщаемых сведений на деле. Этот план П. Ляпи не считает химерой. По его мнению он вытекает из основ французской школьной системы, установленной ее основателями в двух направлениях: общеобразовательном и утилитарном. Дальнейшее развитие французской школы всегда совершалось в сторону усиления практицизма. Таков был смысл реформ высших начальных училищ в 1909 г. Ту же роль выполняли внесенные после войны в н. ш. прикладные предметы: агрономия, мореходство, домоводство, различные ремесла, разнообразные отрасли промышленности и торговли. То же самое значение надо признать и за законом об обязательности внешкольного образования — не только общего, но и профессионального характера. И разве может быть понято в каком либо другом смысле увеличение технических секций в в. н. у. или налаживание связи между в. н. у. и промышленно-коммерческими кругами. Укрепление этой идеи надо видеть также и в установлении специального коммерческого диплома. Словом, все это были части единого, ранее так ясно и глубоко не сознаваемого плана — усилить экономическую мощь страны, не нарушая целостность человеческой личности. Проэкт П. Ляпи подвел нас к возможному, или вероятному будущему. Все наше предшествовавшее изложение надо думать раскрыло необходимость какого-то изменения современной французской начальной школы.

Н. А. Парманин.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 81 - 100

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Русская школа Николаевской эпохи.

По воспоминаниям академика Н. И. Кондакова.

(К годовщине смерти).

Всю свою долгую жизнь покойный Никодим Павлович близко стоял к вопросам просвещения и образования. Пройдя сам, смолоду, тяжелую школу репетиторства и учительства, он ясно сознавал и ощущал все недостатки русской средней и низшей школы и всегда ратовал за необходимые реформы.

Еще гимназистом младших классов он уже давал уроки, подготовляя своего старшего брата по греческому языку. Позже, студентом, мерил пешком всю Москву, поспевая с урока на урок, урывками обедая в дешевых кухмистерских. Окончив университет, он в течение пяти лет тянул лямку учительскую, давая массу уроков в различных мужских и женских учебных заведениях и между прочим в той же 2-ой московской гимназии, где был сам воспитанником. Благодаря учительству он близко знал педагогический мир со всеми его специфическими особенностями и всегда сожалел русского учителя в его тяжелой доле и бесправном, сравнительно с другими профессиями, положении.

Принимая близкое участие в судьбах русского художественного просвещения, сначала в преобразованной им Одесской Рисовальной Школе, а с переездом в Петроград в реформе Академии Художеств и выработке ее устава, а также в устройстве художественных мастерских в иконописных слободах Владимирской губернии, он всегда стремился улучшить, по возможности, положение русского педагога и создать более благоприятную обстановку и условия для этого, столь порою неблагодарного труда.

Помещаемые здесь страницы рисуют далекое прошлое низшей и средней школы николаевской эпохи. Тяжелый отпечаток, оставленный ими на заре жизни славного русского ученого, остро чувствуется почти в каждой строчке его правдивых и искренних воспоминаний. Десятки лет отделяют его от того времени, но всякий раз как он вспоминал свои школьные годы, в его глазах вспыхивал негодующий огонек и он не мог ни примириться, ни забыть тех незаслуженных унижений и оскорблений, которым тогда неизбежно подвергался всякий школьник.

* * *

...По домашним соображениям отец решил отдать меня с братом Мишей в приходское училище, хотя я был для того еще очень молод, да и старшему Михаилу было, кажется, неполных семь лет. Его учили читать и писать раньше, а меня вовсе не учили и выучился я сам и тому и другому и может быть поэтому я писал всегда четко и даже в гимназии у учителя чистописания исполнял образцы прописей. Я привожу это для того, чтобы высказать свое любимое убеждение — надо возможно меньше учить и в детском и в юношеском возрасте, но возможно больше показывать учащимся всякого рода образцы, заменяя так называемые уроки и одуряющие учеников спрашивания этих уроков чтениями, демонстрациями, показом. Отвратительную педагогическую систему новейшего времени, по которой три четверти часа посвящаются на спрашивание, я считаю злодейским издевательством над молодыми умами,

и вообще говоря, обращаясь к воспоминаниям о своей педагогической деятельности, не знаю ничего, что возбуждало бы во мне такую горечь как годы моего учения и моего же преподавания в Москве.

Два или три года своего учения в приходском училище я вспоминаю с ужасом и отвращением — ясное доказательство, что не все то, что пройдет, бывает после мило. До чего я был молод, можно судить по следующей анекдотической, но исторически точной картинке. Как теперь помню, меня, малыша, учитель, по фамилии Смирнов, поставил перед собой и тыкая мне в нос, стал спрашивать сколько у меня носов и ноздрей. На чем и почему, не упомню, я сбился — кажется, говорил, что у меня только одна ноздря, а учитель грозно тыкал мне в нос и заставлял повторять ошибку. Тем не менее в класс принял, ввиду желания отца, чтобы мы учились с братом вместе, как я позже понял, чтобы сэкономить на учебниках. С той поры и до конца гимназического курса начались мои терзания из-за учебников, которые от меня отнимал и утаскивал юркий брат, и что продолжалось вплоть до того времени, когда он окончательно обленился и выезжал только при помощи моих тетрадок. Насколько, однако, небрежно велось преподавание, можно судить по тому, что на эти списывания никто не обращал внимания. Отличаясь примерным, можно сказать, страстным прилежанием, я еще в приходском училище стал одним из первых учеников, и тем не менее не избегал тех повальных всеобщих порок, какими нас устращал нередко пьяный и остервенелый мучитель. Впоследствии я узнал, что он был взяточник и вымогатель и все его права на учительское звание заключалось в том страхе, который он одним своим появлением в классе наводил на дикую орду мальчишек. Не могу не сказать, что преобразование приходских и уездных училищ в конце 50-х годов, было в свое время, добрым делом, и в то же время нельзя не пожалеть, что затем, с преобразованием в земские и городские училища, в них так упала дисциплина, что ослабели и занятия.

Девяти лет я поступил все с тем же братом Михаилом во 2-ую Московскую гимназию, что на Разгуляе. Это была едва ли не лучшая, и во всяком случае хорошая, оставаясь такою и доселе. Помещалась она в каменном доме конца XVIII века на небольшой площади, образовавшейся в стыке ее улиц — Разгуляя. Вся эта местность, за исключением Лефортова и Нов. Басманной, была населена мелкими промышленниками и мастеровыми разных цехов и фабрик; только Новая Басманная и отчасти Лефортово, облюбованное немцами еще с Петра, имели хорошие дома и были населены купцами. Таким образом главный контингент учеников во 2-ой гимназии состоял из разночинцев, и вообще мелкого люда и потому нам с братом было не тяжело общение с товарищами, особенно ему, мальчику чрезвычайно общительному, в противоположность мне, который

был боязлив и застенчив и должно быть по молодости никому не интересен, и приобрел я приятелей только в последних классах. Вообще, должен сказать, что развивался я крайне туго и медленно и физически и духовно и до 20 лет, не знал никаких страстей молодости, был увалень и потому меня нередко поколачивали, но от больших побоев выручал брат. Учиться я стал с необыкновенным рвением, но странно, любимым предметом в первых двух классах была математика. Учитель поляк Вильканец ставил мне пять с несколькими плюсами, а меня самого в образец всему классу, и я доселе помню свой собственный восторг, когда после бесплодных обращений ко многим он вызывал меня к доске для решения, но мне так и осталось до сих пор непонятным по какой причине он же развенчал меня из первого математиста, намеренно сбивши на какой-то задаче. Правда, я продолжал получать высшие отметки, но совершенно перестал быть его любимцем; на эту роль поступили другие, которых я, по всей справедливости, считал гораздо слабее себя. Когда, через 12 лет, я сам стал учителем в этой же гимназии, при мне же произошел в ней большой скандал: по жалобе родителей Вильканец был выгнан начальством после следствия, доказавшего, что он развращал детей. Лично я вспоминаю его как талантливого преподавателя, настоящего математика, который со страстью делал выкладки на доске и так же страстно вызывал у учеников их тугое понимание или с жаром говорил о великих математиках, астрономах и особенно о Копернике. В старших классах учителем математики был Минин, также ревностный педагог, хорошо знавший свой предмет, но от старости впадавший уже в детство и бывший предметом посмешища учеников, по разным, самым глупым поводам. Он не говорил, а хрипел, делая свои вычисления на доске быстро, не обращая внимания на то, как следят и понимает ли его класс и признавал только первую парту. Меня у него постигла совершенно особенная, характерная для того времени неудача; я был крайне близорук уже тогда, но в те времена гимназистам носить очки не дозволялось и вот, когда я, сидевший, правда, на первой парте, и известный Минину как хороший математик, обратился к нему с просьбой стоять у доски, чтобы видеть теоремы и доказательства, он наотрез отказал. За меня вступились товарищи, рекомендуя ему как специалиста по математике, но он был непреклонен, говоря, что выход к доске может повести к шалостям. Это была большая несправедливость — тише меня вряд ли был кто-либо в классе, который был большой: в нем помещалось до 50 человек, и я ничего не видел и только по слуху различал алгебраические и геометрические формулы. Пробовал жаловаться отцу, но он также упорно отказывал мне в исходатайствовании у начальства права носить очки, хотя сам их носил. Чтобы видеть сколько-нибудь на доске цифры, я употреблял следующий способ: к левому глазу приставлял пальцы левой же ладони

и смотрел сквозь щель. Прибавлю, что Минин меня сговаривал, чтобы я снял локоть, который мне приходилось ставить на стол, а я не решался ему объяснить почему так делаю, так как опасался, что ученики поднимут меня на смех. Очки я надел уже в старших классах, но было поздно, от математики я отстал и получал неизменно только четверки.

В то время учителя разделялись учениками только на добрых и злых, и в помине еще не было либеральных и консервативных, и лишь иных называли «фискалами» за то, что они доводили дело до начальства. Были между учителями и настоящие звери, вроде учителя географии Оссовского, находившего наслаждение в том, чтобы пугать учеников окриками и единицами. За известное число единиц и штрафное поведение изредка назначалась горка, но в отличие от приходского училища, в котором пороли на виду у всех, учеников уводили в карцер. Учась хорошо и будучи примерного тихого поведения, я чувствовал себя в гимназии счастливым и только обижался на некоторых учителей, подсмеивавшихся вместе с хихикавшими учениками над моим именем. По моему теперешнему суждению, учителя, за немногими исключениями, относились к своему делу в общем весьма халатно: или по чиновничьи, задавая только уроки, или забавляясь анекдотами, или, наконец, ограничиваясь, как учитель истории, побасенками. Но было несколько оставивших по себе и добрую память. Среди них выделялся Петр Иванович Певницкий полный пожилой мужчина, духовного происхождения, державшийся везде с особой неподвижной важностью и бывший своего рода знаменитостью в округе. Зная это досконально, вся гимназия от директора до последнего ученика почитала Петра Ивановича и на его отметки нельзя было ни претендовать ни тем более жаловаться и лишь смельчаки порой позволяли себе предлагать шутки для развлечения важного латиниста. Сам он был довольно добродушен, покойно приходил в класс, и не присаживаясь ни разу на кафедру брал в руки латинского автора и, далеко отставляя от себя книгу, начинал урок, обращаясь к ведомому латинисту со словами: «нукось, попробуйте»; ученик пробовал разбирать новый текст, причем, помогая, Петр Иванович слов не говорил, так как этот урок был уже назначен ранее для разборки и все слова ученики обязаны были подыскать. Изредка он подшучивал над враньем ученика обращаясь к классу с такими замечаниями: «Цезарь вон, что говорит, а Иванов вот как показывает». Эта критика всегда была добродушной и враль смеялся вместе с другими. Но Петр Иванович не позабывал и самого себя — подходило какое нибудь особенное в тексте выражение и, оставив книгу, расхаживая по классу, он начинал толковать, какое любопытное отступление здесь имело место. Мы, ученики, конечно, бывали довольны такими экскурсами и мало понимая действительные тонкости лексикона или синтаксиса, относили их огулом к

самому Петру Ивановичу, и так как он нередко называл такие места «странностями», то у меня велась тетрадка с заголовком: «странности И. П. Певницкого». Дурных отметок он не ставил, но заставлял учеников хотя что либо узнать и по латыни.

На втором после него месте я ставлю учителя русского языка Гедике — русского немца, феноменально методичного, небывало покойного и хладнокровного, поразительно ведшего свой класс, а был он учителем младших классов. В его классах была тишина живого улья; каждый ученик был занят и ему даже не приходилось делать кому-либо замечаний, ограничиваясь лишь легким движением руки, замечая кому-либо, что он не так сидит или развлекается. Во всю свою бытность учителем он не изменил ни на ноту ни темпа в своем усердии, ни тона в своем обращении.

С удовольствием вспоминаю также учителя географии П. М. Минина, который можно сказать, покорял учеников своею несказанною добротою; худенький, сгорбленный старичек, с необыкновенно кроткими глазами и неизменно добродушною улыбкою на устах, он ходил по классу, рассказывая нам, что знал в дополнение к ужасному учебнику. Но в то же время он искренно и постоянно страдал, как только начинал спрашивать, так как всякий обман, пролазничество не находили в нем никакого отпора и он умел только огорчаться. Нужно сказать правду, что несмотря на разношерстный состав многолюдных классов, в которых 12 летние подростки учились рядом с 17-ти летними «камчадалами», которыми неизменно наполнялись задние скамейки, нередко сплошь, известная дисциплина была, так сказать, присуща гимназиям 50-х годов и расстроилась только в 60-х. Эту дисциплину держали, очевидно, по традиции старые учителя и ее не надо было заводить молодым; даже либеральные директора, которые появились в конце 50 годов, как например Авилов в нашей гимназии, не были в состоянии ее испортить. Припоминая теперь как вели себя классы и как держали себя учителя в мое время, скажу кратко, что она скорее всего напоминает порядок университетских аудиторий. Гимназий в те поры в Москве было всего три, их преподаватели смотрели на себя как на профессоров, убеждая учеников быть приличными и чинными по их званию гимназистов, и гимназию легко было вести в порядке не прилагая особых строгостей. Разлад учеников с учителями, дерзкие шалости и наглые дерзости — суть явления позднейшего времени, когда с 60-х годов дисциплина учебных заведений разом рухнула, главным образом с уходом старого персонала и появлением нового. Правда, и в наше время были шалости, а равно в гимназиях были чудаки учителя, над которыми ученики потешались на разные лады и из которых иные были истинными мучениками, но все же в каждом из нас, даже в среде «камчадалов» была внутренняя дисциплина и в моей памяти неизгладимо врезался один факт, как один из высеченных и особенно буйных камча-

далов Басов, подвергшись наконец наказанию розгами, моментально изменился и стал отличным учеником. Далее я помню то благоговение, каким окружали у нас двух учеников старших классов Константина и Александра Веселовских. Александр стал впоследствии знаменитым академиком по кафедре иностранной литературы и отличался феноменальным трудолюбием; Константин был болезнен и рано умер.

Правда, эта дисциплина была одно время потрясена призывом зеленой молодежи на войну. Директор Гогель, русский немец из военных, поставил было себе задачею сообщить гимназистам военную выправку. По несколько раз в неделю барабан бил тревогу, классы срывались с мест, бросались вниз с шумом и криком, затем выстраивались в шеренги и оглушительно кричали приветствия. Весною выбегали на двор для маршировки и ученья строем, усваивая все виды шагистики и ружейных приемов с палками. Но тяжелый оборот войны и начавшаяся в 53—54 годах перемена настроения в самом правительстве разом оборвала наши воинские упражнения. Директор был уволен в давно ожидавшую его отставку и на его место назначен образованный педагог и преданный своему делу человек, помянутый выше Авилов. Я в то время переходил в IV класс и стал свидетелем новых для нас педагогических забот начальства. Каждую субботу директор обходил все классы со списками отметок и начинал нескончаемую переборку «единичников» и «двоечников». Было крайне томительно при этом присутствовать даже тем, у которых не было грехов. Выговоры и замечания сыпались на множество виновных и сопровождались неизменно методическими поучениями в сравнительно ласковом, но сухом тоне с одними и теми же обращениями: «душа моя, так нельзя далее продолжать» и прочее в том же нудно-благожелательном тоне. Классы подтягивались, однако не поэтому, а главным образом потому, что появлялись новые учителя, настоятельно требовавшие от нас развития, мышления, доброго отношения к другим и к самим учителям и т. д. Главным из них был учитель русского языка В. П. Шереметьевский*), ставший быстро общим любимцем. Это был необыкновенно живой, с выразительными глазами и неизменною кисловато-веселой улыбкою на лице крошечный человечек. Большинство нашего класса стало немедленно его обожать, прежде всего за то, что прежде всего чувствовало в нем его доброе сердце, но он к тому же был талантлив, любил и понимал русскую литературу, был изумительно прост и прям, лишен всяких претензий и чужд исканий и требований. Впрочем, впоследствии он стал московскою знаменитостью как педагог и общественный деятель — последнее в истинном смысле этого термина. Не будучи поклонником русской натуры, я доселе считаю, что он не был чисто русский человек, хотя ясно происхо-

*) Дед графини Брасовой, супруги вел. кн. Михаила Александровича.

дил из крепостных графов Шереметевых. Мне искренно было жаль, когда он, уступив мне свое место учителя русского языка в старших классах, стал у нас же в гимназии инспектором и истинно мучился на этом посту, благодаря уже расшатавшейся через пять лет дисциплине. Рядом с ним я должен поставить также любопытную фигуру А. Н. Роберта, учителя греческого языка из обрусевших французов, одна фигура которого могла бы заинтересовать серьезного писателя или художника. Это был тоже низенький человечек, не ходивший, а бегавший маленькими шажками, с большими глазами и необыкновенно характерным свешивавшимся на встопорщенные усы горбатым носом с «бульбочкой» на конце, которой он посыпал время от времени, громадные заряды нюхательного табаку. В нашем классе греческому языку училось только трое; большинство же учеников, желавших получить чин XIV класса училось законоведению, наконец, мы остались только в двойственном числе, и при этом вторым учеником был мой старший брат. Он перестал почти совсем учиться еще с IV класса, и только пользуясь всеми моими тетрадками и переводами, тянулся кое-как, переходя в старшие. Отец принужден был даже распорядиться, чтобы я давал ему ежедневно уроки, что вовсе не было обидно брату, потому что уже тогда было решено всеми за меня, что я буду ученым. Понятно, что вся тяжесть приготовления греческих переводов легла на меня, а если к этому прибавить, что сам Роберт преподавал в Москве с утра до ночи всевозможные предметы и не был вовсе специалистом классиком, а больше любителем, то будет ясно насколько вся тяжесть греческого языка ложилась на меня. Прибавьте к этому, что Роберт был милейший человек, почти всегда веселый, остряк, истинно свободолюбивый, высоко культурный и всем интересующийся человек, и я его слушал с истинным наслаждением. Нередко почти весь час он рассказывал о Гарибальди, которым он увлекался также, как Суворовым. Бывало так, что поглядев на часы и увидав, что осталось пять минут до звонка, он все же говорил мне: «ну, брат, валяй», и я должен был, захватывая часть рекреации, валять перевод главы из Фукидида. Туго приходилось мне, если шла при этом речь, но за то я настолько навострился в греческом языке, что мог читать открывши всякий греческий текст без всякой подготовки. Увы, прошло не более четырех лет моего пребывания на историко-филологическом факультете Московского университета и я утратил это знание греческого языка.

Любопытным и даже драгоценным для нас учеников, был надзиратель старших классов А. Г. Белопольский. Это был человек необыкновенных талантов, волею судьбы, попавший в надзиратели — ценитель музыки и литературы, душевно интересовавшийся всеми делами, успехами и судьбой учеников.

В то же время это был человек непоколебимой честности, соединявший с любезностью твердость характера, либеральный

образ мыслей в настоящем смысле этого слова. На Москве он был известен тем, что он сам и вся его семья спали круглый год на открытом воздухе, т. е. в комнате с открытыми окнами. Жена его отличалась таким здоровьем, что однажды встретя ее на улице, я услыхал от нее следующее: «можете меня поздравить, я сегодня разрешилась от бремени».

Белопольский привел в свою веру поклонения чистому воздуху художника И. Е. Репина и историка Д. И. Иловайского, правда, оба через несколько лет от этого режима отстали.

Тот же Белопольский как и Шереметьевский любил читать вслух гимназистам Гоголя, причем последний обладал положительным талантом художественного чтения и для всех старших классов уроки русского языка были в неделе перед большими праздниками временем высокого наслаждения. Кстати, это были годы, когда ломалась и система преподавания, отменялась зубрежка, открывалось объяснительное чтение, задавалось на лето чтение писателей. Словом сказать, открывались как будто «золотые врата» русского просвещения. Увы, воспользовались этими широкими вратами весьма немногие и уже в самом начале 60-х годов сложилась острота — «корни просвещения (русского) горьки, а плоды его кислы». Мы, однако, подростки были очарованы этим временем, чувствовали себя студентами уже в VI-м классе, а я скупал себе библиотеку. На эти покупки уходили целиком те три рубля в месяц, которые платил мне отец за уроки брата, и вообще на все мои расходы. Дома, не стесняясь своей аудиторией, я читал вслух, применяясь к различным вкусам и Гоголя и Загоскина и именно этим упражнением развил, насколько мог, свободную фразировку. Когда стали ставить у нас, уже в VI-м классе под режисерством Шереметьевского «Женитьбу» Гоголя, я, в числе других гимназистов, исполнил так сваху, что стал актером на характерные роли, и в следующем году, при постановке «Ревизора» исполнил Осипа. Первым талантом оказался Спиро*), будущий профессор физиологии в Новороссийском университете. Это был очень талантливый человек, который, однако, даже будучи ассистентом знаменитого Сеченова, так и не успел приложить своих способностей к науке; будучи музыкантом, чтецом, певцом, он всю жизнь потерял на мелочи...

На моих глазах изменилась и сама жизнь на Москве, а вместе с нею нечувствительно переменились и обыватели; куда девалась их прежняя, так живо памятная запуганность, взаимная отчужденность и разрозненность классов. В силу ли собственных впечатлений, или под влиянием разговоров старших, особенно дворни, с которою я был в больших ладах, но я живо помню те страхи, мгновенно нараставшие на улице у всех, когда гремя и оглашая пустынную улицу криками, проноси-

*) Петр Антонович Спиро, позже принимал деятельное участие в художественной жизни «Абрамцева» у Мамонтова, откуда вышли такие таланты, как художник Серов, Коровин, Головин и др.

лись по Покровке чины полиции, или сам полицмейстер, и даже граф Закревский, генерал-губернатор, а мы, малыши метались домой через подворотню. Живо помню, как, вернувшись домой, отец шопотом сообщил о смерти Николая I-го и повел нас в приходскую церковь Воскресения, что в Барашах, приносить присягу. Улица Покровка и доселе немноголюдна и не является такою артерией Москвы, как например Мясницкая, а в те времена она всегда была пустынна, и я хорошо помню, что бывало зимою, особенно в Великом Посту, идя по утру в гимназию, я не встречал ни одной живой души.

Из за своей нелюдимости я был настолько чужд всего окружающего, что рисковал сделаться навсегда болезненным меланхоликом или вовсе нравственным уродом, если бы в то время же не было у меня более или менее постоянно привязанности к некоторым друзьям, а также пламенной религиозности. В силу этого я не только прислуживал в церкви, но и пел на клиросе, порою вместо дьячка, даже когда был студентом. Благодаря моей слабонервности, церковная служба и пение действуют на меня до сих пор так сильно, что я должен избегать продолжительных служений.

Жизнь моя у отца становилась все тяжелее по следующему обстоятельству. Мой младший брат Яков остался после смерти матери маленьким ребенком; в противоположность нам, ему брали кормилиц, нянек, звали докторов, во время болезней, но затем, окончательно оскудевший отец обратил меня в няньку Якова. Я имел слабость, за отсутствием других привязанностей, увлечься этим занятием и сделался, в своем роде, образцовой нянькой, чему не мало дивились в доме. Но Яков подростал и рано сделался, незаметно для меня прямо порочным мальчишкой, очевидно в доме, потому что в мое отсутствие он охотно развращался среди дворни.

За все это унылое время моей жизни, когда я находил утешение и интерес к жизни только среди гимназических товарищей, которых изредка посещал сам, опасаясь своей дикости и невоспитанности, я имел только один месяц довольства и добрых ощущений — это были две поездки в одно из имений Трубецких, село Спасское, Подольского уезда, в котором некогда был богатый каменный дом, чудный сад, а главное дубовые рощи, в которых я с мальчишками проводил все свое свободное время, и это пребывание среди природы оставило во мне доселе чарующее воспоминание.

Так кончил я ученье в гимназии одним из первых учеников, а у нас их было пять или шесть, имевших почти полное пять в отметках, причем я иногда становился вторым, из-за преследований француза за мое тогдашнее произношение. Еще в гимназии я пристрастился до упоения к чтению исторических книг и прямо поглощал сочинения Павла Кудрявцева и вообще «Пропилеи» издания Леонтьева и выучился свободно читать по-немецки в силу желания ознакомиться с историками.

Иллюстрации к реформе Джентиле*).

(Начальная школа).

По духу реформы Джентиле *индивидуальная деятельность* ученика не только желательна, но ее стараются вызвать, поддерживать, давать ей все условия для ее наилучшего развития. Многие из сторонников реформы находят, что это делается еще недостаточно, но во всяком случае школа стоит на этом пути и уже сделала на нем большие шаги вперед. Школа должна стать *оазисом личной и частной работы*. Каждый ученик должен иметь свой уголок в общей работе, чтобы сделаться способным вносить в нее свою долю, давать свой свободный дар учителю и соученикам, обогащая таким образом общий результат работы класса и школы. Каждый ученик должен *когда-нибудь в чем-нибудь* быть живой созидающей ячейкой общего развития и знания. Разве в школе учит только учитель? Нет, учить могут и соученики, если учитель воистину *живой*, если школа из говорильни с механическим повторением превращается в *лабораторию*. Ибо в лаборатории все вносят свою лепту в общую работу, данную и руководимую главою лаборатории. И потому, что не он сам производит работы, чтобы «показать» их ученикам, но *привлекает всех к участию в ней*, — глава лаборатории перестает быть учителем. Или, если угодно, он тем более учитель, чем более его ученики становятся способными к труду, избранному и созидательному, способными вносить свою личную *дань в общую работу*. Вот то основное, чего требует реформа Джентиле от средней и низшей школы. Мы на этот раз остановимся на начальной школе (scuola elementare).

Что такое прежде всего учитель начальной школы, сообразно реформе Джентиле? Учитель — это ось жизни школы. От него зависит все осуществление реформы. «Реформа будет жить, если учителя сумеют ее оживить». Никто, конечно, не ждет внезапных чудес в области воспитания, внезапных поворотов, но реформа *будет жить*, потому что она не есть нечто кабинетно-надуманное, но является результатом опыта лучших учителей, которые уже раньше работали в этом направлении, хотя и разрозненно, а теперь проводят ее в жизнь более систематично; она будет жить, потому что основывается на благих плодах, уже данных итальянской школой. Повсеместное же применение ее нельзя съимпровизировать, и пройдет еще не один год, пока воспитаются новые учителя и дадут ей жизнь рассчитывает на деятельность учителя: она требует от него во всех школах Италии. Эта реформа в высочайшей степени

*) См. статью «Реформа Джованни Джентиле» Arturo Manfre в № 9 № 10—11 «Русской Школы».

критического пересмотра его приемов, его дидактических средств, постоянной проверки себя самого, постоянной переоценки своей годности быть учителем, иметь право быть довольным своей работой.

Прежде чем представить учителю новые программы, реформа Джентиле сказалась во многих мероприятиях, касающихся самого учителя; первое из них — и самое острое, — это «*магистральные конкурсы*»; последнее, — и лучшее по своему моральному значению, — улучшение условий службы и приравнение их к условиям службы государственных чиновников. Я сейчас не буду останавливаться на этом подробно, но хочу привести два-три отзыва о реформе самих учителей, уже раньше работавших в духе ее*).

«Ни одна книга, — а я прочел и проштудировал много книг, ища в них практического руководства, — не научила меня, как научить ребенка выражать то, что ему диктуется извнутри. Единственная книга учителя — это сам *ученик*. Ученик, — изучаемый, наблюдаемый и руководимый, — с пониманием, которое дается любовью к нему, — *в правде и простоте его жизни*. Сотрудничая в «Правах Школы» («Diritti della Scuola», 1913—1918), мы настаивали на отмене обязательных тем, реторических, абсурдных, фальшивых; в наших школах мы подали этот пример**). Из жизни ребенка, из мелких ежедневных событий, — в школе и вне ее, из уроков учителя, — естественно вытекает материал, служащий свободной темой со свободным изложением. В течение многих лет во всех классах школы, к которой я принадлежу, ученики приучаются говорить и записывать то, что видят, что слышат, что наблюдают». Мы видим, что эта группа учащих, еще до реформы, проводила в жизнь ее основной принцип: приучить ребенка к самодеятельности в правде и искренности.

Вот слова другой учительницы: «...новая программа застала меня вполне готовой, потому что моей постоянной целью было научить ребенка писать прежде всего посредством передачи простых событий действительной жизни, переходя уже потом к темам, которых требовали старые программы».

Одна из учительниц предлагает прочесть ранее составленные ею и изданные программы. ...«Легко заметить полное соответствие между принципом, воодушевляющим наши программы, с принципом нынешних правительственных программ». Еще одна учительница говорит: «Да простится мне моя нескромность: со всеми моими товарками по школе я работала (уже давно), чтобы дать составлению сочинений то направление, которое ныне нашло полное подтверждение в новых правительственных программах». Во многих отзывах выражается вера в успех, сознание трудности задачи, возлагаемой реформой

---

*) L'Educ. Nazionale, август—сентябрь 1925.

**) Эта учительница говорит во множественном числе, т. к. принадлежит к целой группе учащих этого направления в округе г. Пармы.

Джентиле на учителя: «Еще много нужно добиться, но идя вперед с верою и с упорством в труде, это обновление школы будет проведено в жизнь». «Труд не легок и не прост, но если хватит сил, мы не боимся не достигнуть цели... Я прошу *не уступать* в принципе, одушевляющем новые программы».

Ограничусь этими немногими, но красноречивыми цитатами, из отзывов учителей и учительниц. Не во всех, конечно, школах работа идет одинаково сознательно и интенсивно. Но везде реформа требует от учителя внимательного изучения ученика и умения вызвать в нем самодеятельность, научить его *переводить* на слова то, что ему «диктуется извнутри». И когда простейшее растение или предмет обихода станут объектом наблюдения и мысли всех учеников итальянской элементарной школы, когда выражение этой мысли и наблюдения станет *искренним и простым*, — тогда Италия сможет похвалиться, что хорошо провела лечение против реторики, — вековой отечественной болезни.

Школу создает учитель. Итальянский учитель понял, какой путь правильный, и не вернется назад на распутье.

* *
*

Основа основ реформы Джентиле в начальной школе — это преподавание языка. Здесь вводятся «дневники» учеников и «ежемесячные сочинения». В качестве иллюстрации того, как дети, пробужденные к самодеятельности и руководимые «добрым пастырем», ведут эти дневники, приведу выдержки из собрания школьных записей учеников одной школы кантона Тичино*). Учительница этой школы Мария Боскетти-Альберти одна из своеобразнейших и активнейших деятельниц в области начального образования. Школа ее находится в альпийской деревушке Муццано, вблизи Лугано. Вот как характеризует этих детей Ломбардо-Радиче**): «...Эти крестьянские дети — чистейшая «деревенщина» не смотря на близость города, являющегося духовной столицей итальянского Тичино. Кроме того, — это городок, не то чтобы замкнутый, но сосредоточенный, густонаселенный и работящий, простой в своих обычаях и здоровьи, как немногие города. Лугано может обтесать, но не испортить». «Дети эти малолетние. Только немногие из них бывали в Лугано, и многие из побывавших там видали его только один раз, — в праздник; между ними нет горожан, — если исключить священника и учительницу. Они живут исключительно в семье: они знают только предметы, животных, растения своей местности, — в этом кругу замыкается весь их

*) «L'Educazione Nazionale, декабрь 1924. Школа эта находится в пределах итальянской Швейцарии, в культурном отношении ужасно связанной с Италией.

**) Известный итальянский педагог, редактор журнала L'Educazione Nationale, директор департамента начального образования в министерстве Джентиле.

опыт. Они говорят почти исключительно на диалекте, — прекраснейший ломбардский диалект, весь спокойствие и ясность. Говорят медленно, отчетливо, тоном «убеждения». По склонности они немного созерцательны, о чем свидетельствуют их работы».

Дальше Ломбардо-Радиче представляет нам учительницу: «...Представив детей, я должен теперь представить вам учительницу, чтобы вы сумели оценить ее труд. Это своеобразнейшая воспитательница. Я не могу советовать *подражать* ей, — разве только по духу, — потому что ее дидактический метод совершенно индивидуален и, в механическом подражании, превратился бы в нечто искусственное». Этой мудрой учительнице удалось совершенно изгнать реторику: «...Дети пишут без всякого влияния других. Поэтому они пишут с полнейшей искренностью, так, как говорят. Они смешивают подчас диалект с литературным языком, потому что со своей врожденной крестьянской стыдливостью непереводимое оставляют непереведенным. Я бы сказал даже, что они не умеют «писать». Если я угадал верно, то учительница вызывает желание писать следующим образом: ребенок спрашивает о чем-нибудь. — «Голубчик, запиши в тетрадке, а я тебе потом отвечу: вас много, все вы хотите о чем нибудь меня спросить, и все сразу, — что за путаница! Напиши-ка! я прочту потом». Учительница отвечает в той же тетрадке или отсылает к другому ребенку, который уже знает (это деревенская школа с соединенными классами). Ребенок обращается к товарищу — письменно, и тот тут же пишет ответ, — получается диалог, молчаливый разговор, развивающийся на страницах тетрадки: разве же это «классное сочинение»? Случается, что учительница привлекает к такому письменному разговору священника или родителей. Она сумела привить всем в Муццано свое внимательное отношение, свое уважение к ребенку, и все являются симпатизирующими «соучастниками» ее умелой дидактической игры». «...Случается ли что нибудь на селе: — Ну ка напиши! Случается ли что-нибудь с отдельным учеником, и на его рассказ, прелестное откровение детской души: — Хорошо, дружок, расскажи мне это в тетрадке, сейчас я занята, прочту потом». Конечно, эта учительница всех знает, вхожа во все дома, она «глаз Муццано». Поэтому то ей «удается вовлечь детей в искушение *говорить письменно*». Понятно, что записки этих детей — не сочинения: «...если вы попросите детей Муццано показать вам их сочинения, они уставят на вас такие удивленные глаза, словно вы заговорили с ними по китайски. Но если вы скажете ребенку: «покажи мне, что ты записал», — может быть он вам и покажет. Говорю, может быть, потому что это его дело. *Он сохраняет свои записки и разговоры с близкими*. Какое до этого дело посторонним? Разве это показывают чужим? Иной раз они ему кажутся давно забытыми глупостями». Но учительница сумела овладеть доверием детей, ей показывают всегда или *почти*

всегда то, что пишут: смотря по ребенку. «...Есть такие, что любят показывать. Не могу забыть мальчугана, который был так доволен своей записью, что, едва-едва окончив писать, начал без приглашения читать вслух, не смущаясь моим присутствием: «У меня в доме есть то-то и то-то, сделано это так-то и так-то» (как жаль, что не могу припомнить этого перечня). «А у меня, — продолжает, — есть кошка, у нее четверо котят» (и описывает). «Тятя подложил им соломы, от холода. Кошка-мать кричит *мяу* и сердится, потому что боится, как бы мы не украли котят». «Ребенок в своей полной наивности был уверен, что рассказывает о вещах, в высочайшей степени достойных внимания. Он читал с такой радостью, с таким увлечением, что мало по малу все подняли головы от своей работы и стали слушать. Потом ребенок сел и занялся своей работой, не обращая внимания на других, — в том числе и на меня,— и другие на него тоже уже больше не смотрели. Учительница продолжала разговаривать со мною в пол-голоса, и классулей не прерывал больше, — пока я не простился, уходя, — своей радостной работы».

Каким же путем учительница добилась этой полной непосредственности? Того, что дети «не пишут», а «переводят на слова то, что им диктуется извнутри»? Послушаем еще, что говорит об этом Ломбардо-Радиче: «...Я думаю, просматривая сейчас записи, присланные мне в Рим, что учительница *не поправляет их* даже в первом году. Она поступает как разумная мать с рисунками своих детей: для нее все хорошо. — «Вот здесь, пожалуй, есть ошибка (и объясняет, в чем она). Но это не портит. Правда, очень хорошо. Спасибо, что показал мне». Таким образом ребенок не смущается, но и не останавливается. Потом, по мере того, как он растет и приобретает смелость, — учащаются и замечания».

И вот, в результате своей работы, *делая вид*, что *предоставляет* детям писать, *как хотят*, эта учительница дала им понемногу большой литературный опыт, и мы видим, что в последнем школьном году дети Муццано — настоящие «маленькие авторы».

* *
*

Перейдем теперь к самим «документам» — детским записям. Мне кажутся все приводимые мною здесь заслуживающими внимания. Заранее прошу читателя извинить несовершенства перевода, тем более трудного, что в тексте встречается много слов из диалекта, которые плохо поддаются переводу даже на итальянский язык, а иные из них и совсем не переводимы, т. к. при переводе теряется игра слов; поэтому некоторые отрывки я совсем не привожу, даже находя их очень интересными, в некоторых делаю пропуски, — указывая их читателю. Кроме того, непереводимыми — или почти — остаются ошибки в употреблении времени, ошибки, вызванные м. б. желанием

ребенка оживить рассказ, когда для него самого уже бывшее (прошедшее время) или желаемое (будущее время) представляются сейчас происходящим (настоящее время), также как и условное — безусловным.

Моя полоска[1]*).*

На моей полосе есть виноградник[2]). Там два сливовых дерева. А потом там еще есть восемь шелковичных деревьев. Сейчас я пойду посмотреть, нет ли там еще чего-нибудь[3]). — Там растут четыре ивы. И два вишневых дерева. Недавно мой отец вскопал все поле. Когда отец вспахал[4]) все поле, мы посадили картошку, и бобы и фасоль. А потом в других грядах посадили салат и капусту и перец. Мой виноградник обработал немного отец, немного брат. Отец мой собрал лозы. А мой брат собрал колья. Колья, если посмотреть на глаз, в два метра вышины. Сегодня утром отец идет туда кончить перекапывать с верху до низу. Госпожа учительница не знает лоз. Если (когда) выйду на перемену, там на дворе лежит одна, и принесу ей показать, госпоже учительнице.

Позавчера вечером, 29 февраля[5]*).*

Я[6]) пошла вчера к Джузеппе, пошла я и моя сестренка, чтобы повести ее погулять[7]). Когда я вернулась назад, дома уже за столом была одна женщина. Я спросила сестру, кто это, и она мне сказала, что это кумушка[8]). После ужина мой тятя послал нас всех спать. Через четверть часа я видела, что моя мама пошла спать. Я не видела часов, но так приблизительно[9]). А потом еще немного спустя я услышала что кто-то плачет, и мой тятя вышел. Я спросила, кто это плачет. Он мне сказал: спи. Через полчаса он пришел и сказал: родилась девочка. — Это я, Бруна (8 лет)[10]).

По правдивости и тонкости наблюдения достойна внимания следующая страничка:

---

[1]) Заголовок украшен цветущей веточкой.

[2]) Должен был бы сказать: виноградные кусты, но тогда покажется незначительной вся полоска.

[3]) Он действительно идет посмотреть, нет ли еще чего-нибудь.

[4]) Ошибка в употреблении времени: в воображении ребенка это уже сделано: Учительница сначала не поправляет. это она заметит в старших классах.

[5]) Заглавие сама девочка подписала позже.

[6]) Ребенок никогда не опускает личного местоимения, как это имеет место в итал. яз.; подразумеваемое местоимение явится позже.

[7]) Не *мы*, но *я*.

[8]) Народная деликатность: акушерка.

[9]) Детская скропулезность и точность, как в рисунке, так и в рассказе. Если ребенок рисует трубу, то из нее обязательно идет дым.

[10]) Это *подпись* девочки: она всегда подписывается так с тех пор, как однажды учительница ей сказала: «Я не знаю, кто это писал. Здесь не написано имя». Девочка послушалась и написала: «Это я, Бруна».

Старые крестьянские обычаи (помолвленные)[11]).

В мой дом прибыли помолвленные. Я их никогда не видал. Сначала пришла одна толстая женщина с большой корзинкой; а потом помолвленные и остановились в дверях и сказали:

— Хотите признать нас за родню?

Моя мама сказала:

— Да, да, пожалуйте. Тогда они пришли сюда и сели. Невеста была в темном платье, и на голове тонкий шелковый белый шарф. Она села по другую сторону, одна. Кто его знает, почему она села одна! Пока жених и мой отец пили вино и рассказывали разные смешные анекдоты, она не смеялась, или же когда ей была охота смеяться, она закрывала рот шарфом, чтобы ее не было видно. Я спросила маму, почему она так делает, мама сказала, это потому, что ей стыдно. Потом моя мама положила салфетку в корзину той толстой женщины, а там уже было много салфеток. На корзине было две крышки и две ручки. Моя мама сказала мне, что те, кто больше родственники[12]), дают простыни, другие больше родственники дают наволочки, а другие родственники дают салфетки. Невеста нам дала мешечек из тонкой бумаги с «биниги»[13]). Через шесть дней они женятся. Когда они уходили, жених сказал:

— Прощай молодчик, когда будешь жених, приходи ко мне.

Я ему ничего не сказал; но когда буду большой, не хочу жениться[14]).

Уго Педраццини (11 лет).

А вот разговор двух малышей соседей по скамье, восьми и шести лет. Инициатива этого письменного диалога в то время, как перед школой проходила свадебная процессия, — принадлежит девочке.

Диалог.

— Карло, зачем жених и невеста идут в коммунальную залу?

— Идут, чтобы сказать «да», что они хотят жениться.

— А в церковь?

— Священник в церкви пересчитывает всех, кто женился раньше их. Этот женился и женился на такой-то. Так-то!

— Карло, а как находят невесту?

— Я видал, делают так. Повозка едет утром искать невесту, а когда возвращается, невеста уже сидит там в фате. А тебе, Мария, тебе нравится быть невестой?

— Да, Карло, очень нравится.

---

[11]) Мальчик назвал «помолвленные». Учительница же, делающая изыскания фольклора при посредстве детей, надписала сверху «Старые крестьянские обычаи».

[12]) Более близкие.

[13]) Местные гостинцы. Не знаю, как перевести.

[14]) Неожиданное заключение. Быть может, смущенный вид жениха и невесты оставил в нем тяжелое впечатление.

— Почему?

— Потому что можно хорошо поесть.

А вот одна из коротеньких заметок, в две строчки. — В школу приехал посетитель, который произвел на девочку неприятное впечатление: «У этого господина закатились глаза. Когда он смотрит, кажется, что покойник».

Джина (6 лет).

Или вот еще образчик детских замечаний насчет взрослых (той же девочки): «Как быстро говорит в школе этот господин, мне прямо страшно». Вот ее же замечания о товарищах: «Джованни говорит, что он настоящий барин, а сам занял у меня карандаш».

«Когда Аннунциата собирается рассказать, что она читала, она ни минуты не может посидеть спокойно. Все время вертит головою». И та же девочка:

Застенчивая.

«Застенчивая, когда был здесь священник, собиралась сказать «Отче наш». Она смотрела то сюда на учительницу, то туда на свой передник. И все время так. Это — Рита».

Эта шестилетняя девочка кратка и ярка в своих описаниях, отсюда не выкинешь ни слова. Все ее письменные работы в этом же роде: так она следует правилу, даваемому учительницей: «нужно писать только то, что думаешь», «все, что тебе приходит на ум», «чтобы потом рассказать учительнице.»

Между детьми, посещающими школу в Муццано, есть очень бедные. В последнее время тяжкий экономический кризис особенно отяготил жизнь кантона Тичино, — эта тягота жизни отражается на детских заметках с невольным, и тем более трогательным реализмом. Например: «У Джузеппе крысы немного проели чулки. Колени у него не очень то чистые. Руки у него не очень то белые[15]), и кожа на них как сапог. На нем курточка. Но вся порванная как у дяденьки Длинноногого[16]), что носил жилет весь дырявый, спереди хуже чем сзади». *Гаджиани Эмилио* (7 лет).

Диалог между Джиной и Элидой.

— Джина, кто тебе заштопал чулки?

— Это я их заштопала.

— Хорошо же ты их заштопала!

— Да, но я, ведь, еще не умею шить; чем чтобы пальцы вылезали, лучше так.

— Джина, я тоже заштопала себе чулки; твоя правда,— все от нужды[17]).

(обеим девочкам немного более семи лет).

---

[15]) Белые — чистые.

[16]) Прозвище «дяденька», как и по-русски, не означает родства.

[17]) Какая деликатность в этом замечании, желающем поддержать подругу.

Вот рассказы повеселее:

Свинья Тулия.

Когда прозвонили в школе, мы были на площади Пепа, и играли в мир[18]). Услышали звонок и все побежали в школу. Свинья Туллия тоже пустилась бежать с нами. Хрюкала: «мер, мер», как будто говорила: — подождите меня, я тоже хочу идти с вами в школу. Потом брат Туллия ее позвал: чу, чу, чу. Тогда она вернулась назад.

Кладбище.

Вчера я пошел в Порцу и по дороге туда видел кладбище Саозы. На кладбище там был тигр на могиле одной женщины, эта женщина любила тигров. Я сказал с моех сестрой[19]): это тигр, а она сказала: — Съест он тебя, и кусочка не останется. — Я сказал — он каменный. — *Чезарино* (7 лет).

Вот примерный диалог между девочкой Анной, 3-го класса, и мальчиком Ули, более сведущим. Авторша уверена, что написала нечто очень интересное и отмечает на обложке тетради:

Разговор мой с Ули самый лучший из всех.

Анна. — Госпожа учительница, как солнце может так светить, что нельзя на него смотреть.

Учительница. — Послушай, дружок, пойди спроси Ули, он хоть и маленький, но уже учил астрономию.

Ули. — Потому что это огромнейшая звезда вся из огня, и так как это самая близкая из солнц, потому что ты должна знать, что все они по большей части солнца.

Анна. — Но послушай, Ули, мы тоже зажигаем вечером огонь, но мы должны также зажигать лампу, потому что огонь не освещает.

Ули. — Ты должна знать, что солнечный огонь не зажигают дровами! И потом ты должна знать, что это огромнейший огонь. Посмотри, земля составляет пять миллионов квадратных километров, а солнце во множество раз больше земли, и это все огонь. И потом свет солнца гораздо ярче. Луна кажется большая, как солнце, но она меньше земли, и свет луны это только отражение солнечного света.

Анна. — Да как же оно держится в небе и не падает?

Ули. — Ты должна знать, что солнце вертится в небе. Наша земля тоже вертится, и если бы быть на солнце, то ее видно было бы на небе.

Анна. — Ули, а если бы солнце упало?

Ули. — Если бы упало солнце, мы все бы сгорели. При условии, однако, что солнце приблизится. А если бы оно удалилось, то мы бы все замерзли.

---

[18]) Не знаю, что за игра.
[19]) Моей сестре.

Анна. — А если это огонь, то почему на него нельзя смотреть?

Ули. — Потому что это очень яркий огонь, ты сама видишь, что это белый огонь.

Анна. — А как это оно испускает эти лучи?

Ули. — Я не знаю.

Следующие строки изображают сцены из семейной жизни, — по ним можно судить о результатах трехгодичного обучения в школе.

Моя бабушка.

Моя бабушка старая, ей восемьдесят три года. Однако, она еще в этом году ходила на сенокос, и жала траву[1]), и работала в поле. Она всегда сидит у самого очага. И говорит всегда: — скоро помру. Вечером, когда мой братишка хочет спать, она берет его на руки и поет ему песню. Когда она поет свои песенки, очень смешно. Она много их знает, но трудно понять, потому что она говорит очень быстро. — *Рита* (11 лет).

Я учусь употреблять восклицательный знак.

Моя тетка Тереза всегда говорит: О, ради Бога! — вот уже и восклицательный знак. Моя мама всегда вечером говорит отцу: О, Тан! Как я устала! Госпожа Боскетти, когда уронит что-нибудь на пол, говорит: Чорт возьми! Джиневра пошла вчера к доктору, чтобы вырвать зуб; когда доктор вырывает ей зуб, она сказала: Ай, ай, довольно!

Священник иногда говорит: — О, Пресвятая Богородица! — А мы смеха ради отвечаем: — Моли Бога о нас!

Мой папа, когда Эльвира или я скажем какую-нибудь глупость, смотрит в потолок и говорит: Чечилия, посмотри-ка!

Вчера я пошел навстречу госпоже Боскетти, и когда мы были около Кост, на спуске, мы видели Стефано, который ворошил сено. Госпожа Боскетти сказала «Бог помочь!» А Стефано ответил «Матерь Божия!»

* *
*

Для того, чтобы лучше оттенить совершенную искренность и ненадуманность того, что пишут дети — авторы школы Муццано и «городские дети», воспитывающиеся[2]) по тому же методу, — приведу здесь как образчик *совершенной неискренности и условности* выборки из собрания «лучших дневников» 1923—1924 года, представленного учительницею одной из на-

---

[1]) В Италии во многих местах между оливами и по террасам траву не косят, а жнут серпами.

[2]) «Письма городских детей» предполагаются к помещению в одном из ближайших номеров.

чальных школ горной местности Фриули. Ученики школы — крестьяне и пастухи, горные жители[1]).

«С великою радостью начинаю мой дневник. Он расскажет обо всем, чему я учусь в храме Родины, веры, света, любви, чистейшей идеальности! Мой дневник будет хранителем всего того, чему меня научит...» и т. д. и т. д.

авторша № 1.

«Я хочу начать этот чистый труд с чистым желанием выполнить его хорошо, неизменно итти вперед в самовоспитании... чтобы внести мою долю в процветание моего края, моего отечества, всегда первого в искусствах».

автор № 2.

«С грустью заявляю, что в первый день Дневника меня по болезни не было в классе»!..

авторша № 3.

«Восходящая заря дня пятнадцатого января наполнила мое сердце радостью, потому что я почувствовала облегчение моей болезни и подумала, что смогу уже вернуться в школу, где искусство, любовь, свет, просвещающий наш ум и делающий нас лучше. И вот в девять часов утра, столь ожидаемого, я услышала звон колокола, призывающий детей к учению, и тоже направилась к этой школе, которую не посетила накануне... авторша № 3.

«После обеда воспитательница (!) заставила нас переписать набело наш дневник». автор № 4.

«Какая радость! Ведя дневник, я замечаю, что становлюсь все лучше». авторша № 1.

«Сегодня, 22-го января, мелодичный звон колокола, зовущий нас к искусству жизни...» автор № 5.

«Мне приходят на ум прекрасные и интересные уроки: они толпятся, желая, чтобы каждый из них был записан раньше другого, но я хочу тщательно следовать тому порядку, в котором они шли». автор № 7.

«Воспитательница была недовольна; просматривая дневники, она заметила, что мы забыли записать столь важные уроки законоведения». автор № 8.

«Сегодня утром я не могла посетить школу. Я провела грустный день. Мне мешал школьный звонок, призывающий детей собираться в священном храме Отечества; улицы, деревья, все мне надоедало, все — кроме книг, тетрадей и чернил».

авторша № 9.

«Сегодня мой дневник отмечает прекрасный урок народного пения, воспитывающего ухо в гармонии, сердце — в нежности и заставляющий его становиться все лучше и лучше».

автор № 10.

* *
*

---

[1]) Цитирую по «L'Educ. Naz.», перепечатывающей со статьи Фабиани в «Курьере Учительниц». Фабиани идейно близок Ломбардо Радиче.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 101 - 120

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

Это образец одной из школ, подтачивающих реформу в центре. Но к счастью, наряду с этими школами закоснелой реторики расцветает множество школ, радостно и плодотворно вводящих в жизнь новые программы. Как мы видели выше, в целом ряде этих школ преподаватели и преподавательницы уже раньше работали в духе реформы, подготовляя ей почву и проводя в жизнь частично и индивидуально то, что реформа обращает в общее направление и общее правило.

Вскоре по опубликовании реформы Джентиле и новых программ, было не мало голосов, враждебно ее критиковавших и находивших, между прочим, что ведение дневников является ошибкой, — дидактической и моральной. Не могу не привести здесь, как еще одно опровержение этих утверждений, несколько страничек из дневника девочки-крестьянки, ученицы одной из начальных школ округа Пармы[1]).

6 февраля 1924.

«Уже февраль. Мой отец отесывает колья и готовит плетень. В феврале то жарко, то холодно. Такой уж это месяц. Я сказала маме, чтобы она позволила мне снять фуфайку, но она сказала: еще не время, потому что зима еше не кончилась. Мы, дети, теперь уже больше не сидим на конюшне; мы бегаем по полю и собираем камни, потому что маме и папе трудно нагибаться, и я даже не позволяю, чтобы папа и мама ходили собирать камни: я с моей сестрой хожу, и это меня забавляет. Мой маленький братишка тоже ходит со мною собирать камни и не хочет оставаться дома. Если же я оставляю его дома, то через несколько минут он уже тут как тут, играет и резвится в поле».

13 февраля.

«Позавчера был прекрасный день, но к вечеру небо покрылось белыми облаками. Я думала, что ночью пойдет снег, но пошел дождь. Какой скверный день! Мой братишка плакал, потому что не мог пойти в поле. Я хорошо выучила урок и когда знала его хорошо, взяла вязальные иглы и кончила чулок. Вчера дождя уже не было. Я пошла в школу шить наволочку и кончила ажур. Мой отец начал окапывать виноградные кусты. Когда он окапывал один куст, он увидел, что какая то курица устроила под ним гнездо и положила пять яиц. Мама заперла курицу в курятник: теперь уж она не будет класть яйца не на свое место!»

20 февраля.

«Теперь дни стали длинней. Когда мы возвращаемся из школы, скачем как воробьи, а зимой мы ежились и кутались в мантильи. Мой братишка, как только дверь открыта, со всех четырех ног убегает в поле, так что мы не успеваем заметить. Нужно очень следить за ним, потому что около есть канава, и он может утонуть. Когда я дома, то держу его возле меня

---

[1]) «L'Educ. Naz.», август—сентябрь 1925.

и не хочу, чтобы он был в опасности. Моя мама после обеда спокойна, так как знает, что ребенок в безопасности. Теперь мужчины делают борозды для помидоров. Вчера я начала ходить пасти свинью в поле. Я выкопала две ямки на метр одна от другой и перепрыгивала через них».

12 февраля.

«Уже близко весна. Воробьи кладут яйца, потому что, когда вылупятся птенчики, уже будет чем их кормить. Вчера я видела птичку, которая вила гнездо в кустах. Я воскликнула: «Милая моя птица, вей гнездо спокойно, я не унесу твоих малюток, потому что мне слишком приятен твой щебет по утрам. Если бы унесли меня самое, моя мама не была бы довольна».

Другие критики утверждали, что теперь невозможно найти тем, пригодной для ежемесячных сочинений, ибо сюжеты, даваемые повседневной жизнью, слишком «жалки и узки». Применение реформы Джентиле доказало уже, как ошибочна и эта критика: вместе с исчезновением реторики падает искусственно созданная школой завеса между душою и глазами ребенка, с одной стороны, и живыми процессами жизни — в мельчайших и чудесных ее проявлениях — с другой. В защиту этих сочинений приведу всего две-три странички из дневника другой девочки-горожанки, ученицы одной из школ г. Пармы[1]).

Парма, 23 февраля 1924.

«Вчера моя подруга Киари принесла семена веччий (veccia). Учительница дала нам внимательно рассмотреть их. Они двух цветов: с одной стороны серые, с другой желтоватые. Учительница положила их в стакан, наполненный тепловатою водой, чтобы они разбухли. Мои подруги, Амандини и Ровести, принесли горшки, чтобы посеять веччию».

24 февраля.

«Сегодня утром учительница раздала нам по два семечка веччии и сказала, чтобы мы сняли кожицу с одного семечка. Оно разделено на две равные части, каждая из них называется «доля». Т. к. их две, то растение называется двудольное. Потом мы их посеяли. Учительница разрыхлила землю стебельком, чтобы она стала легче, мягче, потом разделила ее. Потом она подозвала всех нас посеять наши семечки. Когда мы кончили, она покрыла их землею, послала за стаканом воды и полила их. Если они все прорастут, то образуют корону и это будет очень красиво. Не все семена кончились, и остаток мы бросили за окно для птицы, — в снежные дни, как сегодня, им трудно находить корм».

7 марта.

«Сегодня утром, едва войдя в класс, я увидела новость: в большом горшке веччия проросла, а в маленьком нет; только

---

[1]) «L'Educazione Nazionale», август—сентябрь 1925.

некоторые семечки проросли то там, то тут. Стебелечки в большом горшке высотою в палец. Учительница сказала, чтобы мы их хорошенько рассмотрели. Они очень мягкие, кончаются чубиками. Иногда они наклонены направо или налево. Если вырастет их много, то будет сплетение кудрявых чубиков, которое может иметь красивый вид. У них особый цвет: темно-красноватый. Меж тем стебельки других растений с самого начала зеленые. Не знаю, почему в маленьком горшке семена не проросли. М. б. из за земли: та, что в большом горшке, вероятно лучше, жирнее, мягче. Я действительно заметила эту разницу: земля в большом горшке темноге цвета, а в маленьком светлого. Я надеюсь, что со временем веччия в маленьком горшке вырастет также красивая и сильная. После обеда мы поставили горшки за окно, потому что был дождливый день. Вода и сырость могут помочь растениям хорошо развиваться.

8 марта.

«Сегодня утром мы сделали хорошие наблюдения над всходами веччии. Со вчерашнего дня они порядком подросли. Я думаю, что они растут так быстро, потому что находятся в теплой комнате. Все стебельки обращены к свету. Кажется, будто они хотят урвать у солнца один из его лучей, в которых так нуждаются. Учительница даст большой горшок Тами, чтобы она поставила его в свой темный погреб, чтобы попробовать. не будут ли они лучше расти».

29 марта.

«Сегодня утром Тами принесла большой горшок с веччией. Что за неожиданность! Как выросла веччия! Какая красивая! Мы заметили очень большую разницу между двумя горшками. Стебельки в маленьком горшке, который мы держали в классе, постоянно поливая и выставляя на солнце, густо-зеленые, прямые и крепкие. На растеньице много листиков вдоль всего стебелька. Те же, что в большом горшке, *очень высокие*, беловато-серебистого цвета и образуют что-то вроде каскада. Мы спросили у нашей милой учительницы причину такой разницы. Она нам объяснила: — Растения в большом горшке выросли без благодетельного солнечного света. В маленьком же они были на солнце и на свежем воздухе. (За этим следует краткое изложение урока о хлорофиле). Однако же, хоть маленькое растеньице и выросло более естественно, оно не так красиво как большое. Последнее гораздо восхитительнее на вид. Маленькое растеньице мне напоминает маленького крепкого горца, белого и румяного, выросшего на чистом воздухе, полном кислорода. Большое же напоминает мне ребенка, рожденного и выросшего в нездоровых условиях, бледненького, худенького и хрупкого».

* *
*

Развивая в ребенке индивидуальность и самодеятельность, вызывая его к участию в общей жизни школы, научая его смо-

треть открытыми глазами вокруг и видеть простые вещи и простые проявления жизни, школа не должна отрывать ребенка от занятий его семьи или от его среды. Реформа Джентиле отнюдь не говорит, что школа не должна давать каждому оружие для борьбы и для достижения возможности подняться. Но так как человек может поднять свое достоинство и развить свою индивидуальность, *оставаясь тем, что он есть*, то вполне законно будет признать, что школа должна предоставить самим ученикам в будущем избрать способ и путь этого подъема, а не брать на себя ответственность соблазнять их выйти из мира, в котором они живут. Говорю «соблазнять их выйти из мира, в котором они живут», ибо школа до сих пор — мы должны сознаться в этом — пренебрегает «низкими» предметами и приучает не любить их. Сын какого-нибудь скромнго рабочего, посещая школу, начинает чувствовать, — благодаря сочинениям и чтению, — что он сын «бедняка» рабочего или ремесленника. Раньше он, может быть, гордился и восхищался своим отцом. Но школа удаляется от чистого опыта ребенка, и он приучается говорить и думать не своими словами, не своими мыслями.

Случается, что учитель начальной школы говорит о самых скромных «смиренных» вещах, но говорит он о них тоном кафедры. И потому все признания, излияния и даже простая болтовня этого мира «смиренных» вещей остается за дверями школы. Что же получается? Школа побуждает наиболее способных из своих учеников покидать их занятия. При ремесле остаются наименее способные, и мало кто из детей, живых и одаренных, приносят свою одаренность в обычные свои занятия, чтобы достигнуть в них совершенства. Ремесло становится монотонной цепью: сегодня оно исполняется, как вчера, завтра будет исполняться, как сегодня. Ремесло оценивается по часам труда, и исчезает гордость *качеством* труда, совершенством, до которого можно дойти.

Реформа Джентиле борется с создавшимися условиями, при которых все стремятся оторваться от своего положения, противопоставляя ему школу. Цель школы, принявшей реформу, добиться того, чтобы ребенок *жил* в школе, чтобы он почувствовал школу естественным продолжением своей домашней жизни, дабы он, оставаясь тем, что он есть, сохраняя свое достоинство рабочего или ремесленника, получил бы возможность развиваться и итти вперед.

К. Памфилова.

Интернациональный Союз Помощи Детям.

I.

Основание и организация.

Идея создания Интернационального Союза Помощи Детям родилась во время Великой Войны.

Почти одновременно в разных странах организовались, в порядке частной инициативы, Общества, имевшие целью оказание помощи детям в местностях, пострадавших от войны. В странах, опустошенных войной, как Франция, Польша, Бельгия, объектом деятельности таких О—в являлись, конечно, в первую голову, дети их родной страны. В Скандинавских же странах, в Голландии, Англии, Дании, частная инициатива стремилась направить свою энергию на помощь детям других стран.

Попытки объединения усилий были сделаны в Лондоне организацией «Save the Children Fund» и в Берне — «Comité International de Secours aux Enfants». В начале осени 1919 г. Комитет Интернационального Красного Креста, который всегда следит за всеми начинаниями общественного призрения, имеющими международный характер, по просьбе этих двух организаций, принял их под свое покровительство, с целью поднять их вес и усилить активность. Это было уже началом создания новой организации международного характера.

В конце ноября 1919 г. римская и англиканская (всех оттенков) церкви одновременно выступили с воззваниями и произвели сборы в пользу детей. А 28 дек., в печальный день памяти избиения младенцев при Ироде, сборы были произведены и в церквах Австралии, Африки, Америки, Иерусалимского, Константинопольского, Александрийского и Антиохийского патриархатов. Единодушие, которое должно быть отмечено в истории христианства!

Побуждаемые такими актами, однородные организации и других стран заявили о своем желании объединить усилия. Образовался «Инициативный Комитет», включивший в себя большею частью главных деятелей указанных выше двух организаций. Общее собрание учредителей было созвано в Женеве 6 янв. 1920 г. для выработки Устава и выборов Исполнительного Комитета. А 25 февр. состоялся Конгресс из выдающихся мировых деятелей (главным образом в области призрения и благотворительности) — для выборов «Комитета Почетных Членов».

На Учредительные Конгрессы съехались представители Обществ Красного Креста Голландии, Дании, Германии, Норвегии, Швеции, Италии, Швейцарии, Австрии и др. стран;

затем представители «Ара» по отделу помощи детям, делегаты «Ассоциации Французских Дам», Союзов английских, итальянских и французских женщин, «Лиги Красных Крестов», «Всемирного Союза Женщин», «Армии Спасения» и др.

Дело сразу становилось широко, прочно и солидно на международные рельсы: постановка, в которой швейцарцы, а особенно женевцы, имеют уже большой опыт. В новую организацию вошли все наиболее активные деятели Интернационального Красного Креста, который после войны уже свертывал свою деятельность. Швейцарская и английская пресса начала говорить о новой международной организации еще раньше ее формального основания. Sir Robert Baden-Powel, которого скауты всего мира считают своим шефом, дал свое одобрение, и «Федерация швейцарских скаутов» в числе нескольких тысяч, сразу предложила свои услуги новому Союзу, как по части пропаганды, так и по сбору пожертвований.

Учредительное Собрание состоялось в том самом историческом зале, где в 1863 году родился Интернациональный Красный Крест.

* * *

Согласно Уставу, принятому общим собранием, задачею Союза является централизация и распределение фондов, предназначенных облегчать нужду и страдания детей в странах, разоренных войной. Конечная же цель Союза — создание федерации национальных организаций, у которых первая проблема — национальная и вторая — универсальная. Союз работает в тесном контакте с Обществами национальных Красных Крестов, организацией Хувера и со всякими другими, имеющими те же цели. Помощь оказывается всем нуждающимся детям, независимо от их национальности, религии и политических убеждений их родителей.

Направление деятельности Союза определяется его Генеральным Советом и Исполнительным Комитетом (§ 1 Устава). Местопребыванием Союза и его органов является г. Женева*). Непосредственно на себя Союз не берет оказание помощи, а осуществляет ее через те национальные организации, которые наиболее подходят для этой цели и лучше знают местные условия (§ 10).

Исполнительный Комитет может, по своему усмотрению, отпускать средства на предприятия, влияющие прямо или косвенно на здоровье и жизнь детей (§ 14).

Жертвователи имеют право указывать, в какую страну, район или организацию они желают направить свое пожертвование, а также указать и назначение его (§ 13). Деньги вносятся в один из швейцарских банков, при условии, что ни операции обмена, ни колебание курса не уменьшат их стоимости.

Национальные Комитеты, желающие вступить в Союз,

*) 31, Quai du Mont-Blanc. Genève.

должны представить свой Устав и вносить в центральную кассу Исп. К—та 5% своих сборов, или же определенную сумму по соглашению с Исп. К—том. Вступление их в Союз определяется Исп. К—том и утверждается затем Генеральным Советом. Национальные Комитеты пользуются самой широкой автономией. Они могут отправлять своих делегатов инспектировать постановку дела помощи Союзом в интересующих их странах. Всюду рекомендуется утилизировать сначала местные ресурсы, как в области материальной, так и персональной. Помощь предпочтительно оказывать натурой. В случаях покупки, желательно использовать сначала местный рынок, а при изготовлении одежды, белья, обуви и т. п., давать в первую очередь работу безработным данной страны.

На первых же собраниях (6—8 янв.) из докладов делегатов выяснилось, что нужда среди подрастающего поколения пострадавших от войны стран прогрессирует гораздо скорее, чем помощь, которая им оказывалась до сих пор. Организация Хувера, работавшая до этого в очень широком масштабе, как организация временная, начала уже кое-где свертывать свою деятельность. Исп. К—т, поэтому обратился по телеграфу ко всем национальным и интернациональным организациям с просьбой прислать своих делегатов на 25 февраля. Этот Конгресс действительно явился более многолюдным и позволил подвести итоги тому злу, которое внесла война в ряды того поколения, которое войны не вело, но которое призвано восстановить Европу. Итоги оказались более чем печальными... И всем стало еще очевиднее, что создание Интернациональной Организации явилось насущной необходимостью. Национальные организации, как в странах пострадавших от войны, так и в странах благополучных, работавшие до этого разрозненно, без определенной перспективы, еще сильнее ощутили властный позыв к объединению...

Оно состоялось и дало им твердую моральную почву и прочную материальную базу. Покровительство Инт. Кр. Креста влило новый приток энергии тем, у кого уже начали опускаться руки перед картиной огромной нужды — с одной стороны и слабыми средствами ее удовлетворения — с другой. Организации стран-жертвовательниц получили большую уверенность, что, благодаря интернациональному масштабу, широкой информации и контролю Инт. Кр. Креста, их помощь будет направлена именно туда, где она более всего необходима в данный момент. Присутствие делегатов всех европейских стран придавало широкий размах делу, а руководство Женевы гарантировало беспристрастие в распределении помощи. Поэтому нет ничего удивительного в том, что Интернациональный Конгресс 25 февр. прошел с большим воодушевлением. Здесь, в первый раз, после войны, люди приехавшие из разных стран, до того враждовавших между собой, люди разных религий, национальностей, социального положения, политических воз-

зрений — братски объединились в одном благородном порыве: спасения детей. Английский аристократ лорд Роберт Сесиль и рядом с ним представитель Федерации Рудокопов, социалисты Брантинг и Вандервельде и принцы шведский, голландский и датский, архиепископ Вестминстерский и Великий Раввин, Президенты Французской и Швейцарской республик, Нансен, Сновден, доктор Ру, представитель Бюро Социалистического Интернационала Брукер и председатель Турецкого Красного Полумесяца — рядом с Адором, несменяемым председателем Интер. Кр. Креста, наконец, знаменитый кардинал Мерсье рука об руку с представителем Интернациональной Федерации Синдикатов Рабочих... Все — люди с положением и влиянием. И все это — или Почетные члены Союза, или члены его Испол. К—та. И всех их спаяла и воодушевила одна идея, объединил один лозунг, тот самый, который принят и на печати Союза:

«SALVATE PARVULOS».

Но чтобы спасти детей нужно создать чувство широкой международной солидарности и взять его как базу для сближения и для работы. «Покажем, сказал лорд Сесиль Конгрессу, что эта ужасная, разрушительная война не убила ни чувства жалости, ни духа христианства, покажем, что это знамя нас вело, что оно поведет и впредь... Наша ближайшая задача показать свету *необходимость скорой помощи*». Состав руководящих органов Союза обеспечивает ему симпатии и влияние в самых разнообразных слоях и классах европейского населения: в рабочей среде, в прессе, в церкви, в правительственных кругах, социалистических, буржуазных, аристократических.

Конгресс призывает прессу всех стран принять участие в пропаганде, в информировании публики о положении детей в воевавших странах. Пресса этот призыв подхватывает. Признавая огромную работу церкви в деле помощи детям, Конгресс Союза просит и ее «продолжать свои усилия в деле, которое находится в полной гармонии с духом Основателя Христианства и дать миру пример достойный благородных традиций». «Ценя и признавая помощь, которую так благородно и так успешно проводит в пользу детей Организованный Труд, Конгресс умоляет рабочие организации еще более развить их братские усилия». В частности Конгресс с большой симпатией поддерживает намерение рабочих отдавать определенные рабочие дни на помощь детям. Он приглашает к этому и хозяев фабрик. Конгресс обращается к школьникам, к скаутам, к студентам, прося их продолжать и расширять их помощь. Констатируя недостаток наиболее необходимых продуктов в странах, пострадавших от войны, Конгресс Союза взывает к чувству благородства имущих классов, прося их отказаться от чрезмерного употребления тех продуктов, которые являются для детей настоятельно необходимыми.

Своему Исп. К—ту Конгрессы Союза оставляют ряд указаний для ближайшей работы: 1) координировать усилия разных

орг—ций, не нарушая их автономии; 2) найти наилучшие условия транспорта и способа распределения; 3) создать Комиссию для периодического определения источников продовольствия, запасов продуктов и цен на них; 4) войти в тесный контакт с уже существующими орг—циями, предоставляя в их распоряжение данные как об общем положении, так и о степени нужды в разных странах, разоренных войной, с целью выработки *общего плана концентрированных действий*. При этом всякая иностранная организация должна сотрудничать и координировать свои действия не только с другими организациями и частными благотворителями страны, детям которой она оказывает помощь, *но и с правительствами*. Это сотрудничество необходимо для того, чтобы к моменту прекращения иностранной помощи была гарантирована возможность ее продолжения местными силами. Сотрудничать с правительствами — это не значит позволять им вмешиваться в работу. С другой стороны, ни одна орг—ция, входящая в Союз, не должна позволять своим членам под видом помощи детям, вмешиваться в политику правительства данной страны.

Испол. К—т начинает с января 1920 г. выпускать, 3—4 раза в неделю, «Bulletin», сначала на французском, а потом и на английском языках. Здесь, на основании солидных и проверенных источников, сообщаются сведения о состоянии помощи в разных странах, о степени детской нужды, письма с мест, фотографии, а также отчеты о деятельности Исп. К—та и организаций, входящих в Союз, или сотрудничающих с ним и т. п. Члены Исп. К—та время от времени делают объезды разных стран, как для связи, личного знакомства, так и для согласования работы и контроля.

Благодаря национальным К—там, аппарату Интерн. Красн. Креста, связям в рабочей среде*) и в церкви—осведомленность Исп. К—та огромна. Этому способствует еще и Женева — город Лиги Наций и место различных интернациональных съездов. На каждый такой съезд, имеющий хотя бы отдаленное отношение к детям, Исп. К—т посылает своего представителя для пропаганды и информации. Исп. К—т внимательно изучает объект своей деятельности, добросовестно регистрирует и отмечает все, что касается помощи детям, проявляя при этом абсолютное беспристрастие. Отмечается деятельность не только организаций, но и групп, кружков и даже частных лиц. Так, например, в бюллетене от 10. II. 1921 отмечается деятельность Е. К. Брешко-Брешковской. Не смотря на свои 77 лет Е. К. Брешковская, оказывается, работала для детей Подкарпатской Руси. При содействии Амер. Кр. Креста она имела на своем попечении 7 школ для сирот, ездила собирать для них деньги в Париж и т. п.

Влияние Союза начинает быстро расти. 17. IX. 1920 каз-

*) В Исп. К—те были представители и от Социалистического Интернационала и от Интернациональн. Федерации Рабочих Синдикатов (Амстердам).

начей Исп. К—та получает аудиенцию у Папы. Это, конечно, отражается и на притоке пожертвований в католической церкви, и на развитии симпатий к Союзу в католических слоях населений. Бюджет Союза поднимается вместе с его ростом и расширением сферы его влияния. К половине 1921 г. в Союз уже входят 15 нац. организаций и бюджет его равняется 37 мил. зол. фран. В 1922 г. к Союзу присоединяется даже Китайский Кр. Крест. Через него Союз помогает, например, русским беженским детям из Сибири и даже на Филиппинских островах! Русский Кр. Крест (Москва) присоединяется к Союзу только в 1923 г. Когда Финляндия запросила помощи Союза, указав на огромное количество русских беженцев-детей, которых она не может прокормить собственными средствами, Исп. К—т Союза разослал призыв к национальным орг—циям и те сразу откликнулись. Помощь была оказана. Такое же влияние Союза можно констатировать и на примерах помощи русским голодающим детям в России, нуждающимся детям в Греции, Турции и др. местах.

На II Конгрессе Союза (7. IV. 1921) было 159 делегатов от 36 стран; из них 9 от правительств и 27 от национальных Кр. Крестов и др. организаций. А на III Конгрессе (22. IX. 1921) кроме того были еще и представители Лиги Наций, Бюро Труда, Всемирного Союза Христианских Молодых Людей и ряда других интернациональных ор—ций.

Не надо забывать при этом, что Союз родился и развивался в то время, когда психология народов была еще отравлена ядом ненависти и вражды, выросшими в огне и буре войны. И рост и расширение влияния этой международной организации показывают нам насколько прочна европейская культура, насколько крепки начала гуманности и общечеловеческой солидарности. Иллюстрацией этого оптимизма является вся деятельность Союза и его национальных разветвлений.

В 1921 году Союз принимает для своей печати особую эмблему. Это медальон со скульптуры Andrea della Robbia, украшающей фасад детского госпиталя во Флоренции. Медальон изображает полуспеленатого ребенка. С различными вариациями эта эмблема принята и во всех национальных отделениях Союза.[1])

II

Положение детей в странах пострадавших от войны.

Исп. К—ту Союза не пришлось долго задерживаться на доказательствах необходимости скорой помощи. Уже на первых Конгрессах, в начале 1920 г., в докладах делегатов разных стран, развернулась жуткая и потрясающая картина детских страданий.

Разоренная Польша, Армения, Сербия, Галиция, Бельгия, начисто разрушенная и опустошенная С. Франция. Испорченные сражениями поля и леса, сокращенная площадь посевов, убыль лошадей и др. скота. В Австрии, например, убыль молочного скота равнялась 75%, а удойность коров сократилась на

[1]) См. 111 стр.

половину и даже на $^3/_4$. В других странах было еще хуже. Отсутствие молока сказалось на питании детей. Убыль милл. мужей, отцов, искалечение их, инвалидность, общее обнищание, недоедание и все растущая дороговизна жизни. В Польше было больше 2.200.000 сирот, полусирот и брошенных детей. Из них пользовалась призрением только половина. В С. и С.-В. Франции были даже дети раненые во время войны. В Турции война оставила 500.000 сирот, а помощь оказывалась только 18.000. Около миллиона недоедающих детей сирот, полусирот и брошенных — в Армении, Югославии, Прибалтике. В Германии 1.036.000 детей, нуждающихся в помощи, из них — 20% туберкулезных и вообще больных. Сотни тысяч недоедающих и больных в Австрии. Черногория, по докладу делегата Союза (февр. 1920), представляла из себя просто «страну вдов и сирот»...

Emblèmes de quelques comités affiliés à l'U. I. S. E.

Save the Children Fund, Londres

Rädda Barnen, Stockholm

Comité français, Paris

Но и положение тех счастливых детей, которым удалось подкармливатьея, было тяжелым. В той же Польше, по докладу врачебных комиссий, из недоедающих детей до 5-летнего возраста, зарегистрированных комиссией, 27% могли только держаться на ногах, *но ходить долго не могли*, а 4% не могли даже стоять долго на ногах. Заразные болезни здесь разносились пленными, которых посылали с Запада на Восток и обратно. Малярия, скорбут, рахитизм, анемия и туберкулез, туберкулез в особенности, добивали недоедающих детей!

В странах сильно пострадавших от войны умирали от дурных условий все, но больше всего, конечно, умирали дети. Да и как могли выдержать жестокую действительность ослабленные из слабых? В Австрии и Армении очень часто 16-летние дети имели вес и рост 10-летних, а морщины 40-летних человеческих существ! В Германии тысячи больных детей «были настолько ослаблены недоеданием, что не кричали и не улыбались никогда» (доклад Miss Hobhouse). Все новорожденные в Венгрии в 1920 году, по докладу нац. Кр. Креста, имели вес от 1060 до 2.500 граммов. Смертность там же до 1 года равнялась 40%.

В других странах было то же, а в Армении еще хуже. В Галиции массы детей, потерявшие во время войны родителей, или брошенные ими, жили в старых траншеях и подземных галлереях, спасаясь там от холода и ненастья. В Венгрии, только в одном Будапеште было зарегистрировано 75.000 детей без обуви зимой. На границах Польши и в самой Польше были десятки тысяч детей без национальности, ибо они 4 года жили то в русских, то в польских, то в австрийских, то в немецких деревнях и городах, переходивших по несколько раз из рук в руки.

В Армении*) шатающиеся без пристанища скелеты детей, обтянутые кожей, босые, в лохмотьях, тоже искали себе убежища в траншеях, брошенных домах и в развалинах. Часть детей, абсолютно голая, жила вдали от людских поселений, питаясь корнями растений, листьями, а иногда и трупами... Другие приходили толпами к городам и деревням и лежали в пыли у дорог и на улицах, прося подаяния. В некоторых местах родители, под давлением нужды, сами посылали детей нищенствовать и воровать; девочки занимались проституцией, мальчики соединялись в шайки с целью воровства и даже грабежа (поездов). Моральные начала, привитые в раннем детстве, выветривались, культурные навыки исчезали, состояние одичания сделалось уделом уже многих и многих детей...

Установив факты такого ужасающего характера, Исп. К—т немедленно, через местные организации, наладил первую помощь в Армении, Австрии, Польше и др. странах.

III

Принципы помощи.

Но параллельно с этим перед Исп. К—том Союза встал ряд вопросов большой принципиальной важности: какой категории детей помогать, до какого срока, как помогать? Исп. К—т подчеркивает еще раз, что в вопросе милосердия не должно быть политики. Для Союза все человечество есть одна семья, и все дети равны, к какой бы расе, классу, религии они не принадлежали. Этот свой принцип Союз держит все время очень твердо, не сдаваясь ни при каких обстоятельствах, что мы будем видеть еще на примерах помощи в Турции и особенно в России.

Итак, помогать нужно всем одинаково. Но как? «Какова наша конечная цель? — спрашивает лорд Р. Сесиль, на Конгрессе 27. II. Накормить, распределить одежду — это просто. Но, ограничиваясь этим, мы не изживаем зла в корне. Спасти жизнь — это только половина дела. И на это уже нужны огромные средства и усилия. Но что если спасенные от смерти дети, это грядущее поколение, будет состоять наполовину из калек и больных? А чтобы только спасти жизнь и дать хоть немного здоровья всем нуждающимся детям — нужны такие рессурсы,

*) Армянских беглецов из Турции было на Кавказе 350.000 и в других местах 300.000. Большая часть — женщины и дети. 1922 г. дал еще 100.000 беженцев.

на которые мы едва ли можем рассчитывать. А раз рессурсы ограничены, то встает и другой, не менее тяжелый вопрос: давать ли немного, но большему числу детей, или кормить немногих, но так чтобы поставить их на ноги? Одним поездом с провизией дать ли обед всем нуждающимся детям данного города, или по два обеда, по половине, или по 100, но $^1/_{100}$ части? Или весь поезд дать только больным детям, чтобы окончательно восстановить их силы? Восстановить ли силы одного туберкулезного, или вместо него укрепить нескольких слабых, дабы они имели силы противостоять заражению тем же туберкулезом?..»

В конце концов Конгресс присоединяется к мнению, что «нет возможности установить общие правила; каждый случай должен рассматриваться отдельно и во всей глубине». В Австрии, например, следили, чтобы помощь, раз оказанная, доводилась до конца. Армянских сирот Союз берет на несколько лет, м. б. на десять даже. Нансен, который работал вместе с Союзом в России, находил, что лучше продолжать кормить и спасти от смерти определенный район, чем разбрасываться повсюду и давать только кратковременную помощь. В других местах (Константинополь, Вос. Польша) Союз оказывал помощь большому количеству детей, но ограничивал ее небольшим сроком. Но и это не все. «Оказываемая помощь, говорится в одной из резолюций Союза, должна иметь наиболее целесообразные формы и не должна развивать нищенство; с другой стороны, — она должна охранять человеческое достоинство».

Продолжительное нахождение на иждивении рождает и у детей и у их родителей нездоровую психологию. Поэтому Союз там, где помощь очень затягивалась, в целях предупреждения деморализации, переходил к устройству мастерских, земледельческих колоний, кустарных работ и т. п. В тех же целях вводилась иногда небольшая плата за обеды (Вена). Равным образом Союзу приходилось заботиться даже и о том, чтобы у родителей не атрофировалось чувство ответственности за детей, когда последних увозили в госпиталь, санатории, а особенно заграницу и при том на долгий срок. Факты атрофирования этого чувства к сожалению были.

IV

Изыскание средств, пропаганда.

В целях изыскания средств Союз, при самом основании своем, организовал особую *«Комиссию пропаганды»*. Эта комиссия немедленно входит в контакт с национальными К—тами и все время работает вместе с ними, получая с мест необходимые сведения и цифровые данные, фотографии, документы и даже вещественные доказательства (образцы хлеба, например) степени нужды.

Эта информация затем находит себе место в «Bulletin»-ях Союза, в особых «Листках пропаганды», в «The Record», издающемся английским К—том, или «Rädda Barnen» — в Стокголь-

ме. Через известные промежутки времени в Женеве делаются публичные доклады — с фотографиями на экране — делегатов Союза, приезжающих с разных концов Европы. Присутствующие члены различных Конгрессов и интернациональных учреждений, разъезжаясь обратно, пропагандируют идеи Союза и необходимость помощи.

Выполняя постановление Совета Исп. К—т обращается с воззванием к рабочим и хозяевам, с просьбой отдавать их дневной заработок. В целях сбора пожертвований поддерживается постоянный контакт с церковью, союзами молодежи, организациями школьников; последние вносят «лепту вдовицы» (английские школьники дают пенни в неделю). Школьники кроме того шьют белье, вяжут фуфайки и приготовляют другую одежду для детей нуждающихся стран. Скауты всех стран заняты сборами. Национальные К—ты приглашаются собирать пожертвования и натурой, продуктами, которые составляют богатство данной страны. В Англии собирается уголь, в Чехословакии — сахар, в Голландии — какао, Исландии, Норвегии — рыбий жир... В Лондоне, Женеве Вене, Будапеште устраиваются выставки вещей, изготовленных самими детьми. Инспирированная Союзом «Неделя ребенка» прокатывается по всему миру, захватывая Нов. Зеландию, Чили — с одной стороны, Россию и Индию (Дели) — с другой. За недостатком места мы не можем останавливаться на многих сторонах деятельности Союза, в том числе и на «Неделе ребенка». Мимоходом отметим только некоторые интересные лозунги, вложенные в уста детей, демонстрировавших и в г. Квито, под экватором, и в Москве: «мы требуем быть рожденными в хороших условиях», «просим материнского молока», «просим чистоты и ухода», «просим здорового жилища, необходимого воспитания»... В целях пропаганды Союз распространяет фотографии, иллюстрирующие нужду детей и фотографии благодарностей полученных с мест от учреждений, организаций и от самих детей. Это делается и для доказательства того, что помощь достигает места назначения.

Но самое могучее орудие пропаганды — это пресса. Исп. К—т в постоянном контакте с нею, он непрерывно снабжает ее матерьялом. А она разносит по всему свету статистические данные о смертности детей, о болезнях, о жертвах недоедания, голода, тифозной эпидемии: помещает фотографии нужды и страданий детей от отсутствия обуви, одежды, крова... Через некоторое время на помощь Союзу приходит кинематографическая лента.

Все вместе взятое, в связи с докладами национальных делегатов, оказало свое действие, разбудив в кругах широкой публики чувства жалости и активного сострадания... Итальянские социалисты откликаются одними из первых («Avanti» 6. XII. 1919). Они, вместе с кооперативами, создают в Риме центральный К—т для руководства работой помощи детям. Первыми же откликаются невоевавшие страны, как Дания,

Швеция, Норвегия, Швейцария, Голландия, или мало пострадавшие, как Англия со всеми Доминионами.

Секретариат Социалистического Интернационала, отвечая на приглашение Исп. К—та Союза, выпускает (29. III. 1920) воззвание к рабочим всего мира, призывая их, во имя солидарности интересов трудящихся, помочь несчастным детям рабочего населения Австрии и др. стран. Рабочие синдикаты Голландии немедленно после этого отправляют в Вену три поезда с продуктами. Другие ор—ции шлют одежду и обувь. Федерация углекопов в Англии собирает для первой помощи 75.000 зол. фр. Поступают деньги от Союзов типографов, портовых рабочих и служащих.

Роль частной инициативы при этом колоссальна. Это она везде и всюду прокладывает дорогу, это она ищет новых форм и путей. Правительства идут за ней. В Швеции частная инициатива начала и собрала 5.000.000 шв. крон; затем уже Риксдаг дал 1 миллион. В других местах то же самое. Только во Франции инициатива принадлежала правительству. В Англии широко развившаяся частная инициатива получила затем правительственную поддержку: последнее заявило, что оно удваивает организациям каждый фунт, собранный и истраченный на дело помощи детям. Правительства Южно-Африканских стран сделали то же самое. Прислали пожертвования муниципалитеты больших городов, откликнулись и частные лица. Большинство жертвователей давали вообще, на всех детей. Иные указывали город или страну. Были однако проявления и узкого партикуляризма. Итальянские моряки собрали 400.000 лир на детей моряков же. Католики хотели помогать католикам, евреи — евреям, врачи Дании — детям своих коллег в Австрии и т. п. Все острые углы Союз неутомимо сглаживал и помощь распределялась в соответствии со степенью нужды и в духе основных принципов Союза.

Роль церкви при сборах, как и роль прессы при пропаганде, огромна. Папа еще в конце декабря 1919 выпускает свою энциклику, где благословляет сборы и труд на пользу нуждающихся детей, жертвуя при этом из личных средств огромные суммы (200.000 лир на немецких детей, 20.000 — на черногорских, 1.000.000 — на русских). Поступают средства от патриархов, от англиканской церкви, от методистов. Вторая энциклика Папы выходит 1. XII. 1920 г. В работе принимает активное участие уже все высшее католическое духовенство всего мира. Рядом с этим в национальные К—ты и О—ва Крас. Креста все время поступают предложения бесплатного труда (несколько часов в день). «Армия спасения» во всех странах берет на себя распределение молока. Женские ор—ции в большинстве стран работают рука об руку с Союзом. Лица, пользующиеся мировым влиянием, тоже вкладывают свою лепту в общее дело. Анатоль Франс, в качестве члена французского национального К—та Союза, адресует (в 1921 г.) свое веское слово ко всему

цивилизованному миру, с призывом о помощи русским детям. Ромен-Роллан делает то же самое в 1923 г. в отношении немецких детей. «Перед лицом страданий нет ни победителей ни побежденных, говорит он, мы предлагаем французам протянуть руку помощи детям народа, который они победили». Большую роль в развитии симпатий широкой публики к делу Союза сыграла организация «Интернационального движения молодежи». Эта ор—ция зародилась в Романской Швейцарии, развилась под покровительством Союза и при его же содействии приняла интернациональный характер. Молодежь, захваченная этим движением, работала с увлечением и принесла Союзу большую пользу, как своим добровольным трудом, так и сборами. Дети более юного возраста, объединенные в «Детских Красных Крестах» работали в девяти странах в контакте с Союзом. В пользу нуждающихся детей здесь производились сборы и отдавался труд (сбор бумаги, уборка садов и огородов в Польше), выделывались игрушки, вязаные вещи (Венгрия), белье, одежда и т. п.

V

Оказание помощи.

Одновременно с пожертвованиями в Союз стали поступать и просьбы о помощи. Уже за первые 4 м—ца поступило 205 просьб. Они исходили и от Правительств, и от Обществ Кр. Крестов, и от частных лиц. и от общественных организаций стран, пострадавших от войны. Большинство просило пищи, хлеба насущного, молока, затем одежды, обуви, медикаментов, мыла. Особенно остро нужда заявляла о себе, как уже было сказано выше, в Австрии, Армении, Польше. Исп. К—т командирует туда своих делегатов, которые организуют там столовые и пункты распределения продуктов. От национальных орг—ций Швейцарии, Голландии и др. стран приходят поезда с продуктами, лекарствами, одеждой. Устраиваются склады. Помощь быстро развертывается и уже к концу первой половины 1920 г. в одной Вене, например, кормится 18.700 детей; количество это в 1921 г. доходит до 40.000. В Будапеште*) потом Союз кормит в продолжении 6 м—цев 25.000 детей. Это не считая тех, которых Союз отправляет «на поправку» в другие страны. Каждый ребенок, кроме хлеба, получает в неделю: 2 жестянки сгущенного молока, $^1/_4$ ф. сахару, $^1/_4$ ф. жиров, $^1/_2$ ф. овсянки, 100 грам. какао, $^1/_4$ ф. мыла. В других местах дети получают еще рис, горох, рыбий жир. В питании большую роль играет молоко. Помимо сгущенного детям стараются дать и натуральное молоко, для чего покупаются коровы в Швейцарии и Голландии. Помощь Австрии питанием продолжается, варьируя, до конца 1924 г., когда Союз, найдя, что экономическое положение страны улучшилось, оставляет дело дальнейшей помощи национальным орг—циям.

*) Помощь Венгрии продолжается до сих пор.

Считаем необходимым указать способ распределения и контроля, принятый Союзом. В местном К—те при раздаче присутствует представитель того О—ва, которое прислало данный вагон или поезд. Представитель Союза раздает двойные карточки нуждающимся. Копия карточки остается в Бюро для регистрации и статистики. Взявший карточку получает по ней от Бюро определенную помощь, при чем для контроля ставится еще и штемпель организации, пославшей продукты или одежду.

В Русской Армении Союз кормит сначала 6.000 детей. Затем, когда в 1922 г. хлынули новые беглецы из М. Азии, Союз открывает на о. Корфу столовые для 2.600 армянских детей. Это — не считая тех, которые жили в приютах, детских домах, колониях, или были на поправке в других странах. К 1925 г. число армянских детей-сирот, опекаемых Союзом и сочувствующими ему организациями доходит уже до 23.000.

Десятки тысяч детей получают питание в Польше, Белоруссии, Галиции, Германии, Литве. Оказывается помощь и в Албании, особенно в 1924 г., и в Палестине, и в Ирландии.

В виду того, что помощь русским детям, во время голода в России, занимает в деятельности Союза очень большое место, мы сознательно не касаемся этого вопроса здесь, дабы потом более подробно и обстоятельно остановиться на нем специально.

В июне 1922 г. Союз откликнулся на голод в Анатолии. На упреки в рассеянии средств и энергии Союз ответил, что оказании помощи турецким детям не отрывает рессурсов от европейских стран и России в частности, ибо адресуется к совершенно другой категории населения, к мусульманскому миру. Исп. К—т. Союза заключает соглашение с «Красным Полумесяцем», «О—вом турецких дам» и «О—вом покровительства детства» и на деньги, получаемые от индийских мусульман, кормит детей и организует приюты для 60.000 турецких сирот.

В конце 1922 г. разразилась военная катастрофа в Смирне. Из М. Азии. и Траса хлынули в Грецию сотни тысяч беженцев. Союз, не сокращая размеров своей помощи в России, направляет свои силы и в Грецию и уже к марту 1923 г. кормит здесь больше 18.000. Во Франции помощь направляется в первую очередь на департаменты, разрушенные немцами, а также и в Эльзас-Лотарингию. После воззвания берлинских учителей Союз открыл (8. I. 1924 г.), при содействии английской, французской, голландской и др. ор—ций, столовые в Берлине и Кельне на 7.500 детей и ряд столовых в других городах. В 1925 г. оказывается усиленная помощь Болгарии*), где, по свидетельству Вандервельде, ужасы нужды и голода превосходят даже все то, что он видел на Волге в 1921—22 г. г.

Но накормить голодного ребенка — это только часть задачи. Некоторых нужно еще обуть, одеть, устроить. Та же Австрия, например, получает (1920) через Голландию 14 вагонов с бельем

*) Продолжается до сих пор.

и одеждой, а из Швейцарии — вагоны с обувью. Посылается уголь (из Англии), картофель для посева, организуется отправка пищевых посылок.

Далее Союз, при содействии местных К—тов, основывает в разных странах *сиротские дома, интернаты, приюты, полуинтернаты, ночные убежища.*

* * *

Особая заботливость о больных и ненормальных детях и в первую голову о туберкулезных. Для последних недостаточно только одно хорошее питание. Им нужны гигиенические условия жизни, климатическое лечение, рациональный уход, систематичность в проведении необходимых мер и т. д. Все вещи, которые дать дома невозможно. Но благоустроенных санаторий оказалось мало в большинстве стран, пострадавших от войны. Или климат был неподходящим. Тогда Союз ставит и удовлетворительно разрешает вопрос *о вывозе туберкулезных детей в другие страны,* главным образом в Швейцарию (Давос, Лугано, Монтана).

Независимо от этого, по счастливой инициативе Исп. К—та, Союз организует собственные «*импровизированные санатории-колонии*». В определенных и хорошо расположенных в климатическом отношении местах группируются бараки, оставшиеся после ушедших армий, их палатки, кухни, кровати, оборудование военных госпиталей, теплая одежда демобилизованных солдат и т. п. Все это поступает бесплатно от заинтересованных правительств, или дешево покупается местными орг—циями и даже родителями больных детей. Эти санатории-колонии сыграли тоже большую роль и спасли жизнь тысячам детей.

II-й Конгресс Союза, в одной из своих резолюций, рекомендовал, однако, направить работу больше в сторону предупреждения туберкулеза, чем его лечения. И Исп. К—т, рядом с санаториями, начинает открывать убежища для детей, предрасположенных к туберкулезу, *превентории* (Рим). Рядом с этим, и в тех же целях, организуются *плавучие колонии* (Дунай), *летние колонии* (Венгрия), *школы на открытом воздухе, летние школы* и даже «*classes aérées*», где окна круглый год открыты с одной и с другой стороны. Под Грацем был устроен даже «интернациональный детский лагерь» (1923) где были немецкие, австрийские, венгерские и русские дети (всего 450 ч.). Французский К—т Союза открывает «Гелиотерапический детский институт» в Тунисе. Союз придает большое значение вопросам чистоты и гигиены, рассылая в большом количестве *мыло*, устраивая, где возможно, *души* при столовых, организуя «*поезда санитарной пропаганды*» с баней, дезинфекционным вагоном, лектором и кинематографом.

При распределении детей по категориям, Союзом применялась в некоторых странах система доктора Пиркэ, при которой выбор продуктов питания и способ приготовленя пищи определяются степенью упитанности ребенка и состоянием его здоровья,

дабы дать организму именно то, чего ему не хватает. В разных странах, в тех же целях восстановления здоровья, Союз открывает *детские больницы, амбулатории,* посылает целые вагоны с *медикаментами,* организует «национальные комиссии врачей». Вопрос об устройстве *детских садов* и *школ* Союз иногда берет на себя, заведывание же обучением детей является исключительно делом местных К—тов. Союз снабжает только школы письменными принадлежностями и книгами, платит персоналу, кормит учеников, одевает их и т. п.

В целях развития самопомощи детей и ослабления деморализующего влияния благотворительности Исп. К—т Союза основывает *мастерские* (Афины, Вена, Будапешт): корзинoплетения, изготовления белья, трикотажные, кружевные, сапожные, матрацные, игрушечные и другие. Поощряются и домашние кустарные работы детей. Под Полтавой у Союза — маленькая земледельческая ферма-колония; большая трудовая колония в Яблонце в Польше*); в Эривани, в детских приютах, английский К—т Союза имеет свои сады, собственные свежие и сушеные фрукты, огороды.

На деятельности Союза сказывается послевоенная путаница, сложность этнографических перетасовок в Европе и русская революция. Восточные границы Польши, западные — России, русское беженство, армянское, греческое... Лозанский договор 30. I. 1923 г. об обмене греческого населения на турецкое и обратно увеличивает за счет беженцев население маленькой Греции на 1.136.000 чел. И вот Исп. К—т Союза, с помощью Интер. Кр. Креста, занимается *розыском детей,* потерявших родителей и *розыском родителей,* потерявших детей. Так, при помощи Союза были отысканы 350 греческих детей, затерянных в Болгарии. 250 польских детей вывозятся из Сибири в С. Штаты и там сдаются на попечение польской колонии. Через шведскую организацию Союз налаживает розыск русских детей на севере, в Прибалтике и т. д.

Для потерянных детей и детей-сирот английские к—ты предложили систему *крестных матерей и отцов.* Большое распространение получили и продолжают получать также *фотокарты.* Последние особенно привились в Австрии, затем в Венгрии, Франции и, по техническим причинам, совсем почти не привились в России.

В своих бюллетенях Союз и его нац. К—ты предлагают за 10 зол. франков в м-ц кормить, по указанию крестного отца или матери, избранного ими, путем непосредственного знакомства, по письмам, или фотокарте, ребенка в любой из нуждающихся стран. Переписка крестных с ребенком является в то же время и общественным контролем над распределением помощи.

Союз находит, что мало накормить сироту, дать ему приют и одеть его. Нужно дать ребенку еще кое-что, заменяющее ему родных. «Нужно чтобы каждый ребенок индивидуально почув-

*) которую Союз поддерживает и теперь.

ствовал, что есть на свете человек, который о ком специально заботится». Этот идеал недостижим, конечно, ибо только для тех армянских сирот, которых Союз опекает, нужны тысячи «крестных»!.. Рядом с функционированием института «крестных» происходит и *усыновление*, как в формах юридических, так и общественных. Усыновляют не только отдельные лица и отдельных лиц. Английская школа усыновляет ребенка в Польше. Детское население шести городов С.-В. Франции, разрушенных войной, усыновляется шестью городами Англии. Далекая Исландия берет на себя 100 венских детей. Представители городов Сев. Италии принимают на свое попечение 10.000 детей из Австрии. Их поселяют на 4 м—ца на побережьи, около Генуи, где дети имеют возможность продолжать даже занятия на родном языке, т. к. приехали со своими учителями.

UNION INTERNATIONALE DE SECOURS AUX ENFANTS

Save the Children Fund International Union — Internationale Vereinigung für Kinderhilfe — Unione Internazionale per la Salvezza dei Bambini.

SAUVEZ LES ENFANTS

L'Union Internationale de Secours aux Enfants

4, rue Massot - Genève

certifie que l'enfant (nom et prénom) Zwerger Bertha

(adresse) 36 Seebockgasse, Vienne XVI.

né le 1er mai 1919 à Vienne

et recommandé par l'Association Verein Tagesheimstätten, Autriche

sera soigné par elle en pendant 5, 9, 12 mois*, grâce à la vente de la présente carte.

(Lieu) le

* Biffer ce qui ne convient pas.

Le prix de cette carte est de 10 fr.-or par mois.

№ F. 1352

Здесь мы подошли к одной из очень существенных форм помощи Союза, к *вывозу детей заграницу* (не только туберкулезных) для питания и поправления здоровья. Эта форма помощи продолжалась три года и оставила по себе очень большой след как в области здоровья детей, так и в их психологии. Дети вывозились обыкновенно на 3—4 месяца, иногда и на год и распределялись по семьям. Почти всегда те семьи, или те организации, которые брали детей для поправления здоровья, и одевали их. В Испании Союзу удалось, через местные организации, пристроить на год 500 словенских детей из Штирии. Чехословакия приютила 439 детей с голодного района на Волге. Из них 200 гостили 19 месяцев. Остальные не возвратились домой до сих

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 121 - 140

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

пор. Брали детей к себе Швейцария, Голландия, Дания, Чехо-Словакия Швеция и др. страны, даже пострадавшие от войны Бельгия и Франция. Только в одну Швейцарию было вывезено до 1921 г. 130.000 детей. Австрийских детей, побывавших «на поправке» заграницей было в 1920 году 123.500, а в 1921—42.700. За три года были взяты разными странами на питание и укрепление здоровья 191.500 австрийских детей. Другие страны не опубликовали данных на эту тему.

Эти цифры приподнимают завесу над одним из уголков жизни Европы после Великой Войны. Сопоставим эти факты с передвижениями разноплеменных миллионных армий, с передвижениями разноплеменных же миллионов пленных, миллионов беженцев из России, Турции и Армении, вдумаемся в сущность тех психологических наслоений, которые несомненно образовались у всей этой массы взрослых и детей и выводы напрашиваются сами собою...

После двух лет практики Исп. К—т нашел, что, при прочих равных условиях, система принятия на свое попечение ребенка на определенный срок предпочтительнее отсылки его в чужую страну. А ближайший Конгресс подтвердил это, постановив, что вывозить заграницу нужно только в крайнем случае. Причины: технические затруднения с перевозкой и распределением, а главное — отрыв ребенка от семьи и ослабление чувства ответственности у родителей. В целях продолжения помощи и сохранения связи с теми из детей, которые гостили в их стране, датчане открыли в Вене «Датский детский клуб»; в 1923 г. в нем было 5.200 членов-детей из числа побывавших в Дании. Начинание очень интересное.

Помощь Союза распространяется и на младенцев. Для них организуются *ясли*, создается институт особых *сестер**), которые ходят по домам, дают матерям советы рационального ухода за малышами, помогают в затруднительных случаях и т. п. В тех же целях демонстрируется фильм «Будущая мать». Малюткам городов С. Франции посылаются игрушки. Развиваются и поддерживаются в той же Франции «*Дома матерей*», организуются *консультации матерям*, выдается *помощь кормящим и беременным*, принимаются меры к облегчению материального положения матерей-работниц. Делегаты Союза в соответственных учреждениях неустанно ставят вопросы об охране детского и материнского труда.

Большое развитие получает помощь в форме *циркулирующих корзин*, которые раздаются кормящим матерям. В 1921 г. корзины были введены в Будапеште, затем в Вене, Варшаве, Берлине, даже Киеве и Харькове, в Афинах, ряде французских городов, в Квито, наконец. Циркулирующая корзина заключает в себе 36 предметов, необходимых для грудного ребенка: матрац, одеяло, комплект белья, чулок, клеенку, подушку, пеленки, рубашку для матери и т. п. Срок пользования — 9 месяцев,

*) infermières-visitenses.

после чего все возвращается, чинится, дезинфекцируется и передается другой семье. На корзине карточка с эмблемой Союза, именем К—та или жертвователя и обещанием дать ребенку одежду, если корзина вернется в хорошем состоянии.

Кроме организационной помощи на местах и помощи натурой в разных формах, Союз снабжает еще и *денежными субсидиями* те национальные орг—ции, которые не могут справиться своими средствами. В сент. 1923 г. Союз переводит 25.000 зол. ф. в распоряжение Японского Кр. Креста для устройства детей, пострадавших при *землетрясении*. Туда же, по приглашению Исп. К—та, направляют свою денежную помощь и нац. К—ты. Посылает даже Мадагаскар. По просьбе Союза Советская власть предоставляет льготный перевоз матерьялов и медицинского персонала в Японию для той же цели. С таким же вниманием Союз организует помощь детям Чили и Бирмы, пострадавшим при землятресении и *наводнении*.

На съезде в Брюсселе Союз ставит вопрос *о деморализующем влиянии кинематографа* и о борьбе с этим явлением. Тот же вопрос муссируется им в О—вах «Движения молодежи». В разных странах Союз помогает созданию родственных ему новых организаций, или объединению старых. В Бельгии объединяются представители больших семей для защиты своих интересов и интересов вдов, обремененных детьми.

В 1924 г. Союз производит анкету среди своих национальных К—тов по вопросам эмиграции и иммиграции, связывается с частными организациями помощи в этой области, с целью выяснения условий перевозки детей. В том же году делегаты Союза участвуют в Интернациональном Конгрессе по вопросам эмиграции и иммиграции, где отдельно ставят вопрос о детях и участвуют в обсуждении ряда мер, облегчающих *положение детей-эмигрантов* на параходах и при высадке в чужой стране (места для спанья, специальная пища, зал для игры, специальный надзор и уход, убежища на берегу).

* * *

Трудно найти такую сторону детской жизни, на которую бы не было обращено внимание Союза. Глаз его проникает всюду, ухо улавливает всякое слово о нужде ребенка. В одних областях Союз работает, в других — агитирует, о третьих — говорит, о четвертых, сознавая свое бессилие, ограничивается только констатированием фактов. Так на Конгрессе помощи ребенку в Вене (1924 г.), указав на огромную нужду на юге России, на Балканах и на Ближнем Востоке, Союз констатирует еще и еще раз перед обществом, а особенно перед правительствами, что частная благотворительность одна не в силах удовлетворить полностью эту нужду. Рядом с этим Союз полагает, однако, что отказываться от борьбы с детской нуждой было бы преступно. Нужно облегчать положение слабых существ насколько возможно, не надеясь на правительства. Правительства

и государства тоже часто бессильны (Греция, Австрия, Россия), как и частные организации.

Оглядываясь на шестилетнюю разнообразную работу Союза мы действительно видим сколько можно сделать усилиями доброй воли, воодушевленной высокой идеей! Детское население Австрии и Венгрии буквально поставлено на ноги. Сохранена значительно молодая поросль Польши, Черногории, Германии, особенно Армении. Ободранную, голодную толпу в несколько тысяч обовшивевших армянских детей-сирот, бродивших без пристанища и питавшихся воровством и пищей австралийских дикарей, спасли от голодной смерти, выкормили, одели, обули, научили грамоте, ремеслам, пристроили, нашли кое-кому родителей, крестных отцов и матерей... Этого одного уже достаточно. А спасение от голодной смерти 350.000 русских детей на Волге и на Украине!..

* * *

Союз собрал и израсходовал за 6 лет больше 100.000.000 зол. франков*), спас жизнь и оказал помощь более чем миллиону детей в 40 странах. Он объединил под своей эмблемой 50 национальных комитетов, привлек к участию в своей работе ряд интернациональных буржуазных, рабочих и социалистических организаций и синдикатов, несколько королевских имен, все христианские церкви, мусульманские комитеты и еврейскую всемирную организацию помощи. Такая плодотворная и разнообразная деятельность и в таком масштабе могла быть выполнена, конечно, только потому, что Союз есть сумма 40 национальных слагаемых, сумма их усилий, их энергии, инициативы и воодушевления.

Деятельность Союза находит себе справедливую оценку как в прессе, так и в бесчисленных благодарностях детей и взрослых, кружков, общественных и частных организаций разных стран обоих полушарий. Оценка эта сказывается и на росте Союза и на увеличении его бюджета. Заслуги Союза находят себе и официальное признание в торжественных заявлениях разных правительств, Панамериканского Конгресса Кр. Крестов, Интер. Красного Креста, Верховного Комиссара Нансена и Лиги Наций...

Но сам Союз своей деятельностью неудовлетворен. Достойный крестник Интернационального Красного Креста, он, в дальнейшей своей деятельности, стремится вызвать уже не только желание помочь ребенку, но и создать *уважение к правам его*. Он стремится поставить это беззащитное существо под покровительство всего человечества в целом.

Союз провозглашает «*Декларацию прав ребенка*»**).

---

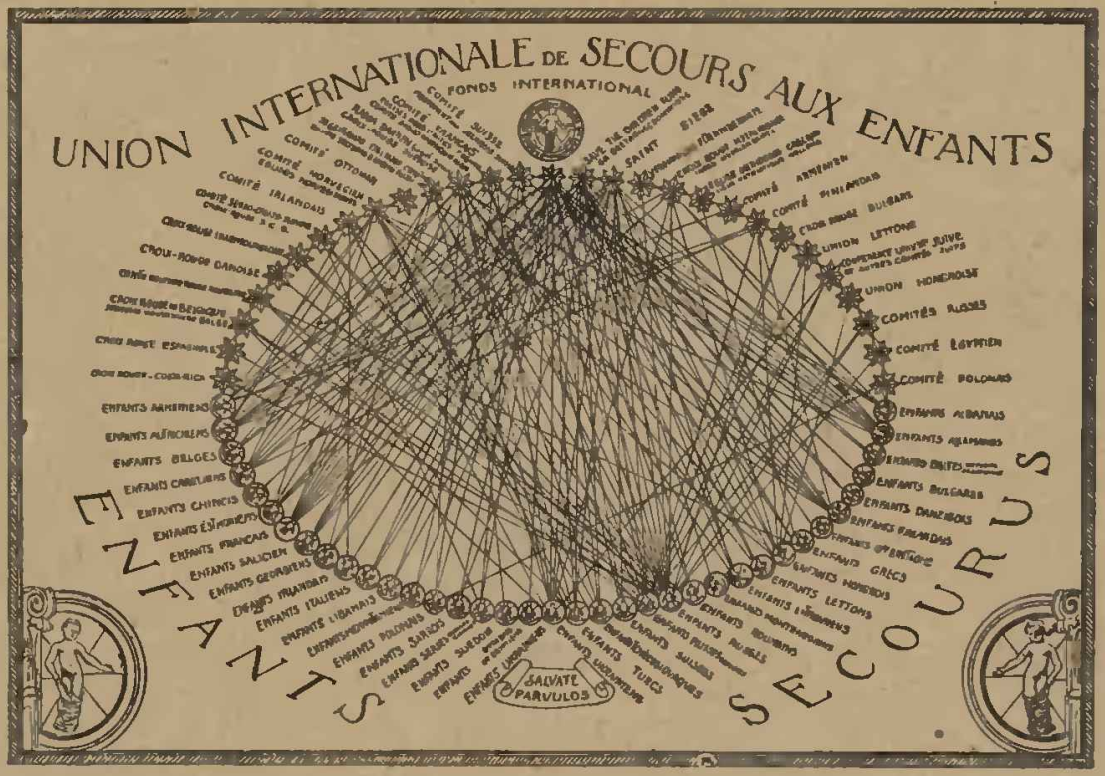
*) Сборы натурой не входят в этот счет.

**) См. Русская школа за руб. № 17.

VI

Деятельность национальных Комитетов Союза и сочувствующих ему интернациональных организаций.

В рамках журнальной статьи мы не можем охватить деятельность всех 50-ти национальных Комитетов Союза. Мы принуждены ограничиться только некоторыми (из стран-жертвовательниц по преимуществу) выбрав для характеристики их наиболее типичные черты.



Британская организация «Save the Children Fund», объединившая деятельность нескольких Комитетов в Англии, имеющая отделения во всех Доминионах и работавшая совместно с женскими Обществами Великобритании, путем личных связей и пропаганды добилась того, что все 28 меров Лондона, во главе с лорд-мером, обратились с воззванием к населению города, приглашая его к пожертвованиям в пользу детей. Это было в начале деятельности Союза. А уже к июлю 1920 г. организация, на собранные четверть миллиона фунтов, смогла послать нуждающимся детям $2^1/_2$ миллиона коробок конденсированного молока, столько же жиров, какао и др. продуктов.

Собирались пожертвования не только деньгами и натурой (уголь), но и живым инвентарем. Одна англичанка прислала Бельгийскому Сиротскому Дому партию лучшей породы коров, баранов и свиней. К началу 1924 г. «S. Ch. F.» собрала уже 46 миллионов зол. фр.! Это самая мощная национальная ор—ция, входящая в Союз. Она помогала детям 20 стран, пострадавших

от войны и других бедствий. Посылала продукты во Францию, Германию, Чехословакию, Австрию, Эстонию (до весны 1922 г.). Кормила в 1924 г. в Греции до 40.000 детей*). Особенно же большая помощь оказана была отсюда русским детям во время голода; 250.000 наших маленьких были спасены от голодной смерти благодаря энергии и средствам «Save the Children Fund». Своим детям в Англии эта организация стала оказывать помощь только с 1921 г. Детей для поправления здоровья из других стран «S. Ch. F.» брала мало и то только в начале. Но за то одна группа сербских детей гостила в Англии 3 года.

Швейцарский Комитет в Берне, вместе с другими национальными организациями помощи, пользуясь климатическими условиями страны, наоборот, широко организовал у себя приют не только туберкулезных, но и вообще детей, нуждающихся в горном воздухе и хорошем питании. Швейцария оказала гостеприимство сиротам войны г. Вердена, Лилля и др. городов Франции, Германии, Бельгии, Австрии (41.000), Чехословакии, Польши и др. стран. Независимо от этого швейцарцы посылали помощь натурой и деньгами 12 странам. К ёлке 1920, было послано детям Австрии 23 вагона с полезными подарками. Большую активность швейцарский К—т развил также в России, собрав для этой цели около полутора мил. фр., из которых 100.000 дало правительство.

Вышедшая из войны победительницей, но тяжело раненая *Франция* имела полное моральное право заняться лечением своих собственных ран, ограничиться заботой только о своих детях. Великая нация избрала иной путь. Еще в конце 1919 года социалистическая печать, отвечая общему настроению, обратилась с воззванием к рабочим и к обществу приглашая к пожертвованиям на детей не только своей страны, но и на сирот австрийских, венгерских и... немецких. «Journal», «Temps», «Figaro» и др. органы большой прессы заняли ту же позицию. Франция, которая так страдала, оказалась восприимчивой к страданиям других. Французские К—ты помогали детям 14 стран. В 1921 г. для помощи русским детям объединились 102 Комитета различных городов Франции.

Что касается французских детей, то им, через Союз, оказывали помощь: Дания, Англия, Швеция, Голландия, Швейцария; кроме того — американцы. Законом 27. VII. 1917 г. французская нация усыновила своих «сирот войны». Таких сирот к началу 1921 г. было зарегистрировано 537.000!.. Но нужда этим не исчерпывалась и положение детей, так или иначе задетых войной, продолжало будить и частную инициативу. Французские национальные К—ты уже к августу 1920 г. имели в С. Франции 40 пунктов распределения продуктов и др. видов помощи. «Ассоциация французских дам», работавшая с Союзом, кормила там же 50.000 детей. «Комитет скорой помощи в освобожденных районах» снабжал одеждой и обувью всех нуждающихся детей.

*) Помощь продолжается и теперь.

«Организация помощи сиротам войны» собрала к началу 1920 г. девять мил. фр. и имела свои приюты, мастерские, колонии, школы и т. п.

Голландские национальные К—ты (в количестве 54-х), работавшие с Союзом сначала порознь, объединились потом под флагом своего Крас. Креста. На средства, которые были собраны Гол. Кр. Крест отправил в Вену шесть поездов с продуктами, одеждой, обувью, лекарствами. В другие 11 стран, которым помогала Голландия, тоже отправлялись целые поезда с провизией. Посылался также картофель для еды и для семян. В 1924 г. в Германии Гол. Кр. Крест содержал 6 столовых. Русским детям голландцы помогали и через Союз (800.000 флоринов) и непосредственно, отправив для этой цели в балтийские порты несколько пароходов. Продолжив помощь русским детям до сентября 1923 г. Г. К. Крест истратил на это 2 мил. зол. фр. Но самую широкую помощь голландцы оказали своим гостеприимством. Оно не распространилось к сожалению (не по вине голландцев) на русских детей... Всего воспользовались голландскими хлебом-солью 111.500 детей разных национальностей (одних австрийских было 56 тысяч), пансион которых оценивается в 13 милл. флоринов.

Шведская «Rädda Barnen» начала свою деятельность очень скромно: рассылкой рыбьего жира худосочным детям пострадавших от войны стран. Быстро развиваясь, она основала ряд подсобных организаций (даже в Чикаго) и в короткое время приобрела симпатии не только в Швеции, но и далеко за ее пределами. К концу 1920 г. она уже разослала в разные страны (помогала 13 странам) продуктов на $14^1/_2$ мил. швед. крон, главным образом немецким и австрийским детям. На своей территории она приютила 11.000 детей из заграницы: открыла санаторий под Веной на 500 детей, содержит уже 5 лет «Шведский Дом» для русских детей-беженцев в Нарве. Во время голода в России работала в Саратове, Мариуполе, Бердянске. И даже не далее как в 1924 г. еще оказывала помощь русским детям.

Норвежская организация Союза отправила в центральную Европу 10 поездов (400 вагонов) с продуктами в самое острое по нужде время и приютила у себя 3.000 австрийских детей. Особенно интенсивно работала норвежская церковь (пастор Klaveness). На призыв Союза с просьбой дать помощь голодающим детям в России эта маленькая страна отозвалась немедленно, собрав в общей сложности на это дело $2^1/_2$ мил. крон и 2.000 тонн рыбьего жира. Помогали норвежцы 8 странам.

Бельгия имеет очень сильно развитые национальные организации помощи детям. Бюджет «Призрения сирот войны» равняется $4^1/_2$ мил. фр., «Здоровье ребенка» — $2^1/_2$ мил., «Национальное О—во Покровительства Детям» — 15 мил., «Цветок сироты» имеет 10.000 добровольцев-работников и т. п. Деятельность всюду очень интенсивна, масса интересных начинаний и опытов... Под давлением организаций помощи здесь прошел

закон, облегчающий легализацию детей, родившихся после 25. VII. 1914; проведен государственный контроль над качеством молока. Из интернациональной акции нужно отметить помощь Армении, Венгрии, Австрии, Греции, России. Здесь есть и К—т помощи черным детям. К русскому несчастью бельгийцы отнеслись очень тепло, собрав на голодающих детей 5 мил. фр. «Наша страна, которая так страдала должна проявить чувства активной симпатии к несчастным, чувства братской солидарности, какие и к нам были проявлены целым светом во время войны». (Из воз. бельгийских артистов по поводу голода в России).

Датский К—т принял для поправления здоровья 5.000 австрийских детей и 10.000 из Шлезвига. А датские тред-юнионы распределили между своими членами 8.000 детей своих коллег-рабочих из Германии; при этом вся организация этого дела была задумана и проведена булочником Nielson'ном, членом датской социалистической партии. Вообще, кроме помощи России, датская интернациональная акция имеет профессиональную окраску. Отсюда посылались продукты в разные страны детям врачей, учителей, дантистов, адвокатов, железнодорожников, даже эсперантистов. И всё — от имени их коллег в Дании. На помощь России истрачтно было 400.000 зол. фр.

В *Италии* с целью оказания планомерной помощи России все орг—ции объединились под лозунгом Союза в один Комитет и собрали для русских детей 11 мил. лир (из них 6 дало Пр—во). Итальянский К—т помогал кроме того 10 странам. Социалистическая лига первая откликнулась на призыв Союза и взяла на свое попечение 3.000 венских детей.

У себя дома К—т особое внимание уделил туберкулезным детям, организовав для них колонии в Калабрии и открыв 95 специальных убежищ на юге страны.

Нельзя не отметить большой активности Красного Креста в *Люксембурге*. Во время русского голода он, по призыву Союза, собрал на русских детей 545.000 фр., т. е. по 2 фр. на жителя. Парламент кроме того дал 100.000.

В истощенной войной Германии национальная акция была слаба, как и в Австрии. И германским детям оказывали помощь 20 других стран, состоявших в Союзе. Особенно — Англия, Франция, Швейцария; кроме того — американцы.

* * *

Из организаций ненационального характера необходимо в первую очередь указать *Ватикан*. Помощь Ватикана была огромна. Уже в 1920 г. Св. Престол собрал 16 мил. лир. На помощь специально русским детям было собрано в 1922 г. $4^1/_2$ мил. и в 1923 еще $2^1/_2$ мил. Помощь оказывалась Ватиканом, частью через Союз и охватывала 12 стран до Японии включительно.

О почетном члене Союза Ф. Нансене, избранном затем Верхов. Комиссаром Лиги Наций для помощи русским, а потом и

греческим, и армянским беженцам, и Верхов. Комиссаром Интернационального К—та помощи голодающим в России, о его исключительной роли мы скажем, когда будем говорить о работе Союза в России во время голода.

С Союзом все время дружно работает «Организация Интернационального Движения Молодежи», которая, на собранные ею средства, открывает столовые для голодающих русских детей; во всех странах отдают бесплатно труд своих членов «Армия Спасения». «Интернациональный Совет Женщин» и др. «Всемирная Еврейская Конференция Помощи», являясь интернациональным членом Союза, оказывает через него помощь нуждающимся еврейским детям в разных странах и голодающим еврейским детям на Украине.

В контакте с Союзом работает также «Интернациональная Федерация Рабочих Синдикатов», которая снаряжает из Амстердама целые корабли с продуктами. В распоряжение Нансена она передает на 2 мил. марок медикаментов для России, на помощь которой собирается, кроме того, 4 мил. зол. франков, значительная доля которых вносится организованными чехословацкими рабочими.

* * *

Выделенный нами, в виду его обширности и особого интереса для нас, вопрос о помощи русским детям, во время голода в России, составит содержание следующей статьи.

А. А. Поляков.

Материалом настоящей статьи послужило не только личное знакомство автора с деятельностью Союза в Швейцарии и во Франции, но и нижеследующие документы:

«Bulletin» U. I. S. E. (1920—1925) Genève.
«Feuilles de propagande». U. I. S. E. Genève.
«The Record». S. Ch. F. Londres.
«Orientalia Christiana». (1925, IV—V). Roma.
«Bolletino del Segretariato italiano per l'assistenza». Roma.
«L'aide Pontificale aux enfants affamés de Russie». Roma.

Русская гимназия среди природы.

I

В 1922 году в июне месяце в Словении близ Любляны, около станции Лития, В. Союзом Гор. были основаны Детский Дом и Реальная Гимназия в старом австрийском замке «Поновичи», расположенном среди гор и лесов. Сюда были переведены в числе 25 чел. первые учащиеся и часть персонала из Сараевской школы, продолжением которой и явились «Поновичи». Строительство начиналось в тяжелых условиях; отсутствие города и рынка сильно затрудняло, конечно, положение в хозяйственном отношении, но, с другой стороны, пребывание среди природы имело громадные преимущества и дало возможность выработать особый тип школы, подсказанный самой жизнью и чрезвычайно нужный для детей вообще и особенно беженских, с ослабленным организмом и подорванными нервами. После 3-х летней работы в «Поновичах», когда школьный уклад принял определенные формы, местные условия были изучены и жизнь налажена, — Гимназии пришлось переехать в новый замок, находящийся близ Марибора и принадлежащий графу Герберштейну. Произошло это потому, что имение «Поновичи» поступило в продажу. Граф Герберштейн очень сочувственно отнесся к русским детям и почти даром сдал под школу свой громадный замок Храстовец (Gutenhang).

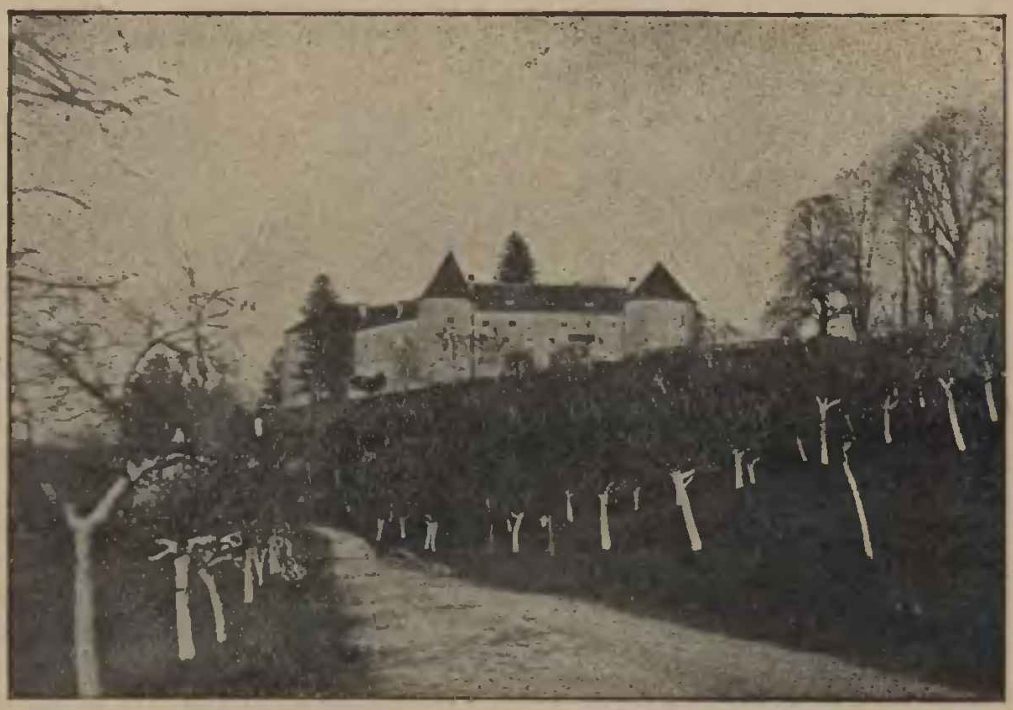
Владелец Храстовца является потомком того самого Герберштейна, который когда то ездил в Россию, любил ее, хорошо изучил и написал о ней в 1594 году книгу под названием «Rerum Moscovitarum commentarii», переведенную впоследствии на несколько языков. Портрет Сигизмунда Герберштейна во весь рост, в шубе, подаренной ему русским В. князем Василием III, висит в Птуйском замке — месте летней резиденции гр. Герберштейна. В настоящее время средства на содержание гимназии отпускаются правительством Королевства, неизменно пекущегося о судьбе русских детей.

II

Еще издали, из окна автобуса, идущего из Марибора в местечко Св. Ленарт, Вы видите громадную каменную глыбу серого цвета, возвышающуюся над цветущей долиной, испещренной беленькими домиками словенских фермеров. Это Детский Дом и Реальная Гимназия «Поновичи».

От Марибора до Гимназии 18 кил. и, выехав из города в 5 ч. дня, Вы засветло доезжаете до места. Уже с шоссе слышны долетающие детские голоса. Вы идете по каштановой аллее минуты 3, сворачиваете в гору и подходите к большим воротам,

сохранившим следы блоков от подъемного моста. Старые стены глядят на Вас двумя круглыми башнями, заканчивающими по бокам главный фасад. Через арку растворенных железных ворот виднеется внутренний двор с громадной елью посередине. Внутренний, неправильной формы, двор находится среди нескольких корпусов замка. Он имеет выход с противоположной стороны от главного входа, через небольшие воротца и второй маленький заросший травой дворик — на террасу, спускающуюся двумя широкими лестницами к парковой площадке. Эта площадка, с вековой липой на одном из внешних углов ее, является главным местопребыванием детей, проводящих здесь все свободное от занятий время. Она лежит высоко над дорогой



и с нее открывается очень красивый вид в сторону Св. Ленарта.

Главный корпус состоит из двух этажей. Два противоположных входа ведут в крылья здания, соединенные между собой в нижнем этаже столовой, в верхнем — канцелярией и служебным кабинетом. По обе стороны столовой размещены классы, а над ними дортуары. Все комнаты замка, высокие и светлые, отделаны, в большинстве случаев, деревянными панелями и соединяются тяжелыми резными дверями темного дерева. Лепные потолки, с изображением мифологических сюжетов, отпечатки на стенах от портретных рам, художественные печи — всё говорит о былом величии.

Кроме названных помещений в нижнем этаже главного корпуса имеются две громадные угловые залы, делающие выступы на детскую площадку и соединенные каменной балю-

страдой, под самой серединой которой находится упомянутая выше терраса. Одна из зал с росписными, в пастельных тонах, стенами и картинами на потолке служит местом для всяких торжеств: актов, танцев, спектаклей и т. п. Другая зала закрыта для детей: это бывшая графская охотничья комната с огромным биллиардом и остатками замковой мебели. Все стены ее отделаны панно масляной краской, из которых некоторые представляют собой большую ценность. Эта комната предоставлена школьному персоналу для собраний. В главном же корпусе имеют также комнаты некоторые лица служебного персонала. В полуподвальном этаже находятся хозяйственные службы: баня, кухня, цейхгауз и т. п. В других флигелях (так же двух-

этажных) помещается лазарет, церковь, комнаты административно-хозяйственного и воспитательского персонала и остальные хозяйственные службы. В одной из больших круглых башенных комнат находится домовая церковь. Маленькие и большие дети также как и взрослые принимали и еще теперь принимают участие в ее украшении: одни расписывают стены спроэктированными ими же самими бордюрами; другие пишут иконы; третьи украшают престолы и аналои рукоделием. Церковь является особенно дорогой для всех, и всем хочется вложить частицу своего труда при ее созидании. При церкви организована детская церковная дружина из мальчиков и девочек. Первые прислуживают в алтаре и вообще в церкви, вторые — пекут просфоры, делают цветы, а весной плетут гирлянды из живых цветов и зелени.

III

Комплект учащихся 150 человек; число это делится приблизительно пополам на мальчиков и девочек. Дети принимаются с шестилетнего возраста и остаются до 14—16 лет. Собственно при 4-х классах Гимназии предельным возрастом должны были бы быть 15 лет, но, учитывая условия беженской школы, приходилось принимать и переросших детей, пропустивших всякие сроки нормального учения, но могущих закончить образование благодаря своим способностям. Постепенно в младших классах устанавливается нормальный возраст, и поступление переросших является исключением.

Вопрос совместного воспитания, не раз поднимавшийся в педагогической литературе, являлся, при основании Поновичей, одним из вопросов, внушавших опасение за будущее учебного заведения. Однако 4-х летний опыт показал, что совместное обучение и даже существование интерната не страшны при соблюдении известных условий. Необходимо для этого, прежде всего, полное разделение жизни мальчиков и девочек в известном отношении и возможно большее слияние их — в других. Спальни напр. должны быть в разных концах здания с отдельными входами и обставлены известной трудностью попадания из одних в другие. Гимназия «Поновичи» существует в Храстовце уже 10 месяцев и многие мальчики еще не видели всего здания, так как никогда не были на женской половине. Дети должны привыкать, с малых лет, проводить время вместе в моменты, требующие общей работы (уроки, уборка, хоз. работы), или должны быть захвачены общим интересом (игры, экскурсии, театр и т. п.); все это создает благоприятные условия для того, чтобы мальчики и девочки смотрели друг на друга как на товарищей, стремящихся к общей, вне их лежащей, цели и живущих общими, вне их лежащими, интересами. Попадая в класс, мальчик или девочка приобщается к классной жизни во всех ее проявлениях и исполняет те или иные обязанности, ясно сознавая, что возложенная работа зависит от его способности и физического состояния, независимо от пола. Дежурства по классу выполняется равномерно.

Рассаживают детей по партам, согласно характеру и умению себя держать, так что, иногда, за одной партой сидят и девочки и мальчики, иногда — только мальчики или только девочки. Часто размещение зависит от зрения, слуха или успеха учащегося, но никогда детям не подчеркивается нежелание посадить мальчиков с девочками как таковых.

В столовой мальчики и девочки сидят раздельно; но от тех и других отделены также и самые маленькие. Здесь разделение является вполне естественным, благодаря чисто внешним причинам; построение детей происходит всегда отдельно, так как мальчики строятся в шеренгу, а девочки становятся парами; мальчики держат руки по швам, девочки — сложенными. И если принять во внимание различие одежды, то детям совер-

шенно понятно разделение в вышеуказанные моменты для соблюдения единообразия, порядка и красоты. По тем же причинам дети стоят отдельно в церкви. На прогулках дети идут все вместе. Конечно, как и во всей жизни Поновичей, учитываются условия, могущие толкнуть мальчиков и девочек в нежелательную сторону. Так: дети не имеют права уходить из поля зрения идущих с ними старших и, по свистку, должны немедленно подойти к ним под страхом лишения дальнейших прогулок. Здесь опять таки правило касается, в одинаковой мере, мальчиков и девочек. И дети настолько привыкли к жизни, нивеллирующей пол, что даже танцы не являются для них особо ценными благодаря присутствию обоих полов; зачастую можно видеть, как с удовольствием танцуют девочки с девочками и мальчики с мальчиками.

IV

День в школе идет согласно прилагаемому расписанию:

Распорядок дня.

	Часы:
Вставание	7
Кофе	7^{45}—8
Прогулка (обязательн.)	8^{15}—8^{45}
Уроки (1 группа)	
1	8^{55}— 9^{35}
2	9^{45}—10^{25}
3	10^{35}—11^{15}
Обед	11^{45}—12^{15}
Лежание в дортуаре	12^{30}— 1
Гимнастика	1^{10}— 2
Уроки (2 группа)	
4	2^{10}— 2^{50}
5	3 — 3^{40}
6	3^{50}— 4^{30}
Чай	4^{45}— 5
Вечерние занятия:	
I	5^{30}—6^{20}
II	6^{30}—7^{20}
Ужин	7^{45}—8
III	8 —9^{30}

В 8 часов подготовительная школа идет спать.

Примечание: Длительность урока 40 минут.

В 7 ч. утра раздается первый звонок в колокол, висящий во дворе. Дети встают, одеваясь и умываясь под наблюдением специальных дортуарных воспитат. (по одному на каждой половине — у мальчиков и у девочек). В 7,45 звонок призывает детей к выходу из дортуара в столовую. Кто-нибудь из учащихся, согласно вывешенному в столовой списку, читает молитву.

Дежурные дети, в количестве 6 человек (3 мальчика и 3 девочки) раскладывают хлеб, приносят кастрюли с кофе и следят за посудой, которую после и убирают. Во время еды в столовой соблюдается полная тишина, и разговоры разрешаются только по большим праздникам. После кофе — прогулка, и дети оживленные и надышавшиеся свежим воздухом, расходятся по классам. Зимой, вместо прогулки, все вместе катаются с горы или на коньках. После первого урока дети получают по куску хлеба с повидлом, медом или маслом. В 12 часов — обед, перед которым дежурн. по классам (по 2 на каждый) убирают классные помещения. В будние дни обед состоит из 2-х блюд. По воскресениям и праздникам а иногда и среди недели прибавляется сладкое или фрукты.

После обеда более слабые дети, отмеченные школьным врачем и все дети мл. группы ложатся в дортуарах под наблюдением воспитат. Некоторые засыпают, другие просто лежат спокойно.

В 2 часа, после гимнастики, начинается вторая группа уроков, причем у маленьких после обеда обычно уроков не бывает и, в хорошую погоду, они проводят время на воздухе.

Во время дневного чая, слабые дети получают, кроме обычной порции, буттерброды с сыром, творогом, мясом и т. п. и молоко. Таких детей набирается 30—40 ч. Во время вечерних занятий дети готовят уроки по классам под наблюдением и руководством своих классных воспитателей и общим контролем инспектора. После ужина старшие (с I по IV кл.) остаются в классах до $9^1/_2$ ч. причем некоторые доучивают уроки, другие читают, пишут письма, рисуют, играют в шахматы, шашки, и т. п. В 10 ч. в спальнях тихо, и трудовой день закончен.

Дортуары — просторные и светлые — разнятся у мальчиков и девочек по своему виду: у первых все проще, суровее; у вторых замечается стремление к уюту: образа над кроватями украшены лентами, на стенах развешаны картинки, на столиках цветы.

В виду зимы, хотя короткой, но суровой и, главное, часто открываемых окон, все дети спят под ватными одеялами. Подушки и матрацы сделаны из морской травы, которую легко сменить. Дети получают чистое белье каждую неделю после бани, устроенной на русский лад: со скамейками и шайками. Платье мальчиков и девочек делается из толстой, но моющейся материи. Пальто — из грубого сукна. Слабые дети носят, кроме того, нательные фуфайки. Все дети одеты по установленной форме. Как верхняя одежда, так и белье и обувь выдаются интернатом.

V

Д. Д. и Реальная Гимн. «Поновичи» разделяются на: 1) Подготовительную школу и 2) собственно Гимназию. В подготовительной школе 2 класса: азбучный и мл. приготовительный. В обоих классах вместе около 40—45 детей. Классные помещения приспособлены для маленьких соответствующим образом: В азб. кл. отдельные парты заменены длинными, низкими и довольно широкими столами со скамейками. Столы эти необходимы потому, что они же используются детьми для фребелевских занятий и игр. Две доски, маленький умывальник, полки с детскими работами (как то: вырезание, плетение, лепка и т. п.) и большой шкаф с игрушками (кубики, мячи, куклы и т. п.) дополняют обстановку класса.

Младший приг. класс имеет уже более нормальную школьную меблировку в виде двойных или тройных столов — парт со стульями, только низеньких. Система отдельных не тяжелых столов типа парт и стульев принята с основания «Поновичей»; они наиболее портативны и соответствуют укладу школы, где дети сами, с самого маленького возраста, убирают классы.

В 4-х кл. Гимназии, с принадлежащим к ним приг. (старш.), дети распределяются приблизительно равномерно (до 25 в среднем). Число девочек и мальчиков по классам не одинаково. Кроме обычной классн. обстановки в каждом классе имеются принадлежности уборки: метла, совок, мусорный ящик. Стены

украшены, насколько возможно, национальными картинами, открытками, портретами русских писателей и рисунками детей. В особой открывающейся раме под стеклом еженедельно вывешивается лучший детский рисунок; тут же висит список инвентаря класса. В каждом классе имеется своя икона, убранная детьми (вышито полотенце, разрисована рамка) перед которой под праздники зажигается лампадка, поддерживаемая на средства детей по их собственному желанию.

Учебными пособиями Гимназия снабжена в достаточной мере по всем предметам: стенные картины и большие карты по географии; полный комплект необходимых пособий по геометрии; картины для изучения новых языков и всё необходимое для естествоведения. Это последнее, благодаря жизни школы среди природы, находится в особо выгодных условиях. Кроме обычных пособий на уроках естествоведения фигурируют растения, насекомые и т. п. Дети разбирают только что сорванный цветок, ведут наблюдения под микроскопом и зарисовывают изучаемое

в тетради. Библиотека Гимназии насчитывает до 4000 томов. Собранные с большим трудом еще в Сараево 600 книг положили начало библиотеке «Поновичей». Книги распределяются по трем отделам: учебники, детская беллетристика и фундаментальная библиотека. На одного или двух учащихся приходится по учебнику. Особая библиотечная комиссия, состоящая из Начальницы, Инспектора и преподавателя русского языка, составляет списки для детского чтения по классам, соответственно возрасту учащихся. Таких книг для чтения всего около 800. Фундаментальная библиотека не особенно велика и заключает

в себе, главным образом, справочники и научные книги. При Гимназии живет постоянный переплетчик.

На музыкальное образование отпускаются очень небольшие средства и поэтому обучаются игре на рояле всего до 15 детей, выдающихся по своим музыкальным способностям. В Гимназии имеется хор, как для церковного, так и для светского пения, состоящий из детей разных возрастов в количестве 25—30 учащихся. Лучшим и старательным певчим выдается особый значек в виде лиры.

В виду того, что в Поповичах учатся и мальчики и девочки, рукоделие и вообще ручной труд соединены в одну программу. Собственно шитье, т. е. работа иглой, начинается в мл. приг. классе, причем мальчики и девочки выполняют одни и те же задания. К первому классу они должны уметь сделать несколько основных швов, положить несколько сортов заплат, знать штопку, уметь выметать петли и пришить пуговицу. Далее мальчики переходят на работы из веревок и рафия, девочки — вяжут и вышивают; в III и IV кл. проходят курс кройки несложных вещей из белья и платья.

Вследствие того, что в Гимназии нет старших классов, ремесла могут преподаваться только периодически, когда набирается группа сильных детей.

VI

Физическое воспитание, опять таки благодаря условиям жизни вне города, имет свои большие преимущества. Самый воздух — чистый и горный, прежде всего, действует укрепляюще на детей. Место расположения замка Храстовец считается особенно здоровым благодаря большому проценту солнечных дней. (В 12 кил. от замка устроена даже Краснокрестская санатория для туберкулезных.)

Гимнастика делается ежедневно (свободные и сокольские упражнения). Мальчики-любители упражняются на снарядах. В хорошую погоду гимнастика происходит на воздухе, причем ее делают все, начиная с мл. приг. кл., мальчики и девочки отдельно. В азбучн. кл. гимнастика заменена организованными играми.

К физическому воспитанию отчасти надо отнести и прогулки, входящие в обязанности каждого воспитателя и совершающиеся в хорошую погоду во время свободных уроков или по праздникам. Праздничные прогулки длятся по несколько часов, причем, зачастую, с собой берется еда и где нибудь раздобывается молоко или чай. Несколько раз в год совершаются целодневные прогулки всей Гимназией; для этого избирается из детей хозяйственная Комиссия, причем на долю мальчиков выпадает забота по добыванию топлива, разведению костров и т. п.

Кроме прогулок делаются научные экскурсии в целях изучения природы, быта и вообще достопримечательностей

края. Дети для этого снабжены записными книжками для заметок в пути и небольшими блоками для зарисовывания интересного материала. Сведения и замечания как о прогулках, так и об экскурсиях заносятся руководителями в особый журнал. Дети же записывают свои впечатления об экскурсии или прогулке в особые общие классные экскурсионные дневники. Примерные вопросы и темы для экскурсии воспитателей:

1. Местная природа.

2. Культурные растения.

(Посещение полевых работ, виноградников).

3. Промышленность (посещение мельниц и заводов, имеющихся в окрестностях). и т. п.

Большое значение для физического воспитания имеет зимний спорт и купание летом. Для этой цели служит, главным образом. очень удобная для катания на санях дорога, спускающаяся по горе от замка к шоссе, а для купания — протекающая под замком небольшая, но чистая речка Песница с мягким дном.

В Гимназии имеется особый запас игр, как то: серсо, кегли, мячи, крокет и т. п.

Нельзя не упомянуть, говоря о физическом воспитании, о работах в огороде, уборке парка и других хозяйственных работах на воздухе, которые широко практикуются весной и летом. Создавая прекрасные условия для физического укрепления детей, эти работы приносят также некоторую пользу школьному хозяйству и имеют большое воспитательное значение, приучая детей вносить долю своего труда в общее дело.

VII

Воспитательский персонал состоит из 2-х воспитателей и 5-ти воспитательниц, являющихся каждый одновременно классным наставником своего класса. Число воспитателей и воспитательниц не одинаково в виду наличия большого количества маленьких детей, для воспитания которых более приспособлены женщины. 6 человек из вышеуказанного персонала несут поочередно общие дежурства по Гимназии (ежедневно по 2), а седьмая воспитательница, вместе со своей помощницей, ведает специально младшей группой.

На обязанности воспитателей во время дежурства лежит надзор за всей жизнью детей. Воспитатели должны близко знать свой класс. Они ведут переписку с родителями детей, ведают личными детскими деньгами, следят за их занятиями, внеклассным чтением и т. п.

Они являются докладчиками об успехах и поведении учащихся на воспитательских конференциях и педагогических советах и составляют характеристики детей. Детям разрешается посещать своих воспитателей, живущих тут же, во всякое свободное время, благодаря чему между ними и детьми устанавливается тесная связь. Как администрация, так и педагогический

персонал стараются создать для детей настроение семейственности, смягчая тем самым неизбежную казенность в жизни каждого интерната.

После своего дежурства воспитатели делают о нем доклад Начальнице, и обсуждают, вместе с ней, факты и наблюдения дежурного дня. Вечером старший дежурн. воспитатель заносит в особый журнал заметки об учащихся (лазарет, отпуски) и замечания об их поведении.

Кроме Начальницы и Инспектора, стоящих во главе учебно-воспитательного дела, коллегиальными органами являются: 1) Педагогический Совет с обычной компетенцией педагогических советов; 2) Воспитательская конференция, собирающаяся еженедельно; 3) Предметные комиссии, обсуждающие в начале года программы по предметам; 4) Классные комиссии, обсуждающие вопросы, касающиеся данного класса. Во всех Комиссиях участвуют, кроме специальных лиц, Начальница и Инспектор, а в воспит. конференции кроме того Зав. Хоз. частью и школьный врач. Для воспитателей выработана особая инструкция, регулирующая воспитательскую работу.

VIII

Из детских организаций необходимо отметить: Художественно-театральный кружок, распадающийся на 3 отдела: собственно театральный, художественно-рисовальный и музыкальный. Председательницей кружка состоит преподавательница русского яз. Раз в год собирается общее собрание, на котором одним из учащихся прочитывается доклад о годовой работе кружка и намечаются новые члены. В кружке принимают участие дети всех классов, кроме мл. группы. Одни записываются, желая участвовать в спектаклях или концертах, другие идут помогать в шитье костюмов и т. п. В настоящее время кружок насчитывает около 35 членов. В течении года театральный отдел ставит 2—3 спектакля и устраивает столько же музыкально-литературных вечеров. Несколько выступлений кружка состоялось в Любляне и в ближайшем местечке Лития, а 8-го Июня 25 г. кружок принимал в Любляне живое участие в праздновании дня Русской Культуры. Обыкновенно, кроме больших праздников, кружок отмечает концертом или спектаклем дни памяти русских писателей и исторических деятелей. Рисовальный Отдел имеет целью зарисовывание всевозможных русских мотивов: костюмов, орнаментов, типов, архитектурных памятников и т. п.

При постановке драматических произведений русских классиков (Гоголь, Пушкин, Островский, Чехов) члены художественно-рисовального Отдела зарисовывают типы. Этот же отдел рисует программы. В музыкальный отдел естественно попадают дети, одаренные музыкальными способностями.

Кроме художественно-театрального имеется естественный кружок, руководимый преподающим естествоведение Инспекто-

ром Поновичей. С первыми теплыми весенними днями уроки естествоведения превращаются в живые интересные прогулки по собиранию материалов и наблюдению природы. Дети снабжаются банками с эфиром, сачками, лопатами и т. п. Во время этих прогулок выявляются наиболее наблюдательные и интересующиеся учащиеся, которые и являются членами естественного кружка, работая во внеурочное время. Летом для кружка отводится особый класс со столами вместо парт.

IX

С начала существования Поновичей жизнь складывалась так, что детям приходилось принимать участие в хозяйственных работах школы; об этом частью было упомянуто, когда говорилось о физическом воспитании. Действительно, школа водворялась в пустом запущенном замке без всякой обстановки. Прислугу трудно было достать первое время, так что детям надо было, прежде всего, обслуживать самих себя; для того чтобы спать — надо было сделать матрацы и подушки, и вот дети помогали трепать морскую траву и набивать мешки. В бельевой необходимо было разобрать и наметить белье, и также этой работой занимались дети. В запущенном парке надо было проделать дорожки и расчистить площадку для крокета. А потом сенокос, сбор сухих листьев осенью, уборка двора — все это требует массовой детской помощи. Иногда летом целая партия детей, под наблюдением воспитателей или экономa, отправляется на огород на целый день и получает там же еду. Не раз бывало также, что под какой-нибудь праздник или при смене кухонного штата дети помогали чистить картофель, крутить мясорубку, печь блины...

Большинство хозяйственных работ проходит перед глазами детей и они невольно видят практическую жизнь школы. Во дворе рубят дрова: запрягают гимназических лошадей, чтобы ехать за водой; делают колбасы из своей свиньи; пашут огород и т. п., и благодаря этому, с ранних лет, дети начинают понимать хозяйство и любить его. Для того чтобы правильно распределять между детьми работу, в Гимназии существует журнал нарядов, где отмечаются фамилии детей, работавших такого то числа там то.

X

Медицинская часть Поновичей имеет совершенно иной характер, нежели в других учебных заведениях. Исполняя свои обычные функции, лазарет Гимназии исполняет в то же время роль санатории. Происходит это потому, что, благодаря своему расположению вне города и находясь в прекрасной здоровой местности, Гимназия принимает очень часто направляемых в нее слабых детей. В таких случаях, посещая только уроки, слабые дети проводят остальной день при особом режиме, основанном, главным образом, на отдыхе, и пребывании на солнце. Конечно, большое значение имеет и питание, усиленное в

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 141 - 160

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

лазарете большой порцией молока, получаемого тут же на графской ферме.

Интересно отметить, что волна детей 7—10 лет является особенно показательной в смысле слабости организма и худосочия. Объясняется это, конечно, тем, что этим детям пришлось, в самом нежном возрасте, перенести голодные годы перед эвакуацией, ужасные условия бегства и первое время голодовки заграницей, пока родители их как то не устроились материально. Дети более старшего возраста имеют еще кое какой запас из России и, будучи зачастую расшатаны в нравственном отношении, крепче физически. Медицинский отчет показывает, что большой процент детей, поступающих в школу, предрасположен к туберкулезу. А таблица взвешивания рисует картину быстрой прибавки в весе после пребывания в Поновичах так: с Октября 25 г. по Февраль 26 г., т. е. за 4 месяца в весе прибыло 105 человек, начиная с 2-х и кончая 10-тью кило; а убыло в весе, благодаря случайным болезням, 31 человек; 14 человек осталось без перемены.

Лазарет устроен на 16 кроватей. При нем амбулатория и особый изоляционный домик с кухней и дезинфекционной камерой на случай эпидемических заболеваний. Из медицинского персонала имеется врач, сестра и санитар, живущие при лазарете. Оборудование свое лазарет получил частично из Р. О. Кр. Кр. и постепенно был снабжен всем необходимым. В случае операции или клинических заболеваний, дети отправляются в Мариборскую больницу.

Нельзя не отметить еще раз, что Д. Д. и Реальная Гимназия является также единственными, принимающими маленьких детей, которые попадают в русскую школьную среду как раз в таком возрасте, когда они особенно легко, живя среди местного населения, забывают свой родной язык и теряют свою национальность.

Заканчивая настоящий очерк, остается сказать еще несколько слов о детских удовольствиях. Рождественская елка, которая особенно хороша, будучи срублена тут же в лесу; 9-е Марта с жаворонками; масляничные блины; пост и Светлая Заутреня с крестным ходом по парку под пение детского хора и, наконец, общее розговение, причем дети всех классов принимают участие в краске яиц и печении куличей, — все эти национальные празднества дают иллюзию кусочка России.

Н. Расвская.

Поновичи-Храстовец.
Апрель 1926 года.

Русский Народный Университет в Нью-Йорке

1.

Культурно-просветительная работа в русской колонии за океаном принимает самые разнообразные формы. Любопытным примером совмещения ее разных видов в одной организации служит Русский Народный Университет в Нью-Йорке. Теперь он имеет за собою уже шесть лет существования. Возник он в 1920 году, когда всколыхнувшееся с революцией сознание темных, но активных колонистов начало искать в просвещении средств, чтобы разобраться критически в массе выброшенных революцией лозунгов. Кадры интеллигенции, принесенные в Н.-И. тою же волной революции, выделили из себя ряд просветительных работников с уклонами скорее общественно-идеологическими, чем чисто педагогическими. Материально пришел на помощь известный «Фонд Карнегги», вообще источник ресурсов для многочисленных образовательных и культурных учреждений, а также и некоторые другие организации.

Вначале очень широкая, материальная поддержка год от года все сокращалась и около 2 лет университет строит свой бюджет, сильно сократившийся, уже на собственных поступлениях.

Функции этого учебного заведения выполняются различными органами. Вопросами академическими ведает совет Университета, состоящий из преподавателей и лекторов. Организационная и административная работа лежит на Правлении. Во главе его до последнего года стоял проф. Петрункевич (сын известного общественного деятеля), временно выбывший, за отъездом в Южную Америку для научной работы. Заменил его отдающий много трудов Университету А. Л. Фовицкий, и ранее член Правления по должности декана. Она сохранилась, несмотря на то, что предполагавшееся факультетное разделение высших курсов осуществить не удалось. Много положил труда и бывший до А. Л. Фовицкого деканом д-р К. О. Ковальский, ныне организующий просветительную работу среди русских в штате Массачузетс. Входит в Правление и один из членов Совета. Интересно место органа, совсем почти незнакомого нам в России и за рубежом, — Комитета учащихся и слушателей. Он, при самодовлеющем характере учреждения, играет большую роль. Комитет оказывается настоящим мостом между Правлением и Советом с одной стороны и слушателями с другой. До сведения первой стороны он доводит о пожеланиях слушателей, об отношении их к предмету, курсу, самому лектору, о степени интереса и понимания того, что сторона про-

свещающая предлагает, указывает меры улучшения дела и если они по соображениям педагогическим отвергаются, убеждает мириться с тем вообще несклонных к покорности в американских условиях свободы слушателей. Зато к последним аппелирует комитет, когда нужно выходить из материальных затруднений. Заботы финансового характера теперь в сущности только на нем и лежат. Без такого органа деятельность У-та была бы невозможна. Таким образом жизнь создает своеобразные парламентарные отношения: правительство — Совет и Правление может грозить отставкой, закрытием, если парламент плохо собирает деньги в его кассу, народ может через него отказать в средствах, если плохо осуществлены его пожелания; может прогнать, сменить и свой парламент, если вину видит на нем. Только путем дружной работы удается продлить тяжелые теперь университетские дни. Однако, в чем же они проходят?

Основное ядро учреждения теперь составляет «Подготовительная школа *при* Народном У-те». Работа в ней имеет характер непрерывности, она же дает и хорошо осязаемые результаты. Поскольку есть постоянные кадры слушателей, они именно из учащихся этой школы и состоят, они-то ее, а с нею и весь Университет теперь и содержат. Школа существует столько же, сколько и сам Университет. Она распадается на несколько групп, проходящих почти все предметы средних учебных заведений. Древние языки в ней, конечно, отсутствуют, а из новых преподается только английский. Основная цель этого института полагалась как в том, чтобы дать прошедшим курс общее образование, так и подготовить к поступлению в высшие американские школы. Первое в известной мере достигается, но не совсем бескомпромиссным путем. Простые люди, ощутившие в себе жажду просвещения, попадают в школу с разной подготовкой, соединяя в себе иногда развитую грамотность с полным невежеством в простой арифметике, или готовое (хоть и хромое, с вывихами) мировоззрение с неуменьем связать двух слов ни пером, ни языком. Является новый ученик и в начале учебного года, и вообще во всякое время, когда на него снизойдет дух учения. Отказать ему в приеме никак нельзя, посадить же его некуда, нет для него подходящей группы. Такова обстановка, подрывающая вообще классную работу. Но верные слушатели, сидящие в школе годами, выровнялись высшие классы представляют все-таки цельные группы в окружении блуждающих спутников. Однако и базируясь на постоянного слушателя, нельзя в точности следовать программам средней школы, хотя бы в сокращенных лишь ее предметах; можно только держаться их общего уровня. Многие детали приходится пропускать потому, что для них не хватает времени у взрослого рабочего, занятого целый день и только вечером пришедшего в школу. Но программы приходится не только сокращать, а также и видоизменять. На это оказывает самое решительное влияние состав аудитории. В литературе она

скорее пройдет мимо Тургенева, зато надолго остановится на Короленко, Гл. Успенском и Златовратском, которым можно посвятить чуть не отдельный семинарий с чтением и письменными работами. Людям, подчеркивающим свое мужицкое происхождение, силу и дух, особенно дороги эти писатели, их темы и трактовка. Дух свободолюбия и в русской истории требует больше внимания к общественным движениям, и час, посвященный Народной Воле, пройдет живее, чем рассказ об Отечественной войне. В математике оказывает влияние американский практицизм, устранивший и вообще в школе С. Штатов многие теоремы и вопросы, которые не найдут применения в прикладных дисциплинах.

Получая немало для своего развития, учащийся тем не менее не может сравниться в подготовке с абитуриентом. Да это ясно и из того, что занятия в школе ведутся в течение пяти вечеров по два часа, т. е. дается 10 недельных часов, при дневной работе, исключающие всякое задавание уроков. Может быть, и этот недостаток развития не так еще заметен при сравнении с американским кандидатом в высшую школу, но совсем препятствует туда попасть слушателям слабая для этих целей постановка преподавания английского языка.

Внушенная мысль о подготовительной роли университетской школы к высшей американской поселяет известное разочарование в тех немногих слушателях, которые поступают туда именно с этой целью, и не могут осуществить ее по окончании курса. Если Нар. У-т не разрешил этой задачи (стоявшей еще в 1923 г.) и при лучших материальных условиях, то вряд-ли под силу ему разрешить ее теперь. Однако меры усиленного преподавания английского языка все время принимаются.

Нужно отдать справедливость, что несмотря на описанный выше формальный строй отношений между слушателями и руководителями, в жизни и практике эти отношения весьма близки и дружественны, покоятся на доверии и сплотили тех и других в крепкую семью, сообща дающую отпор всем невзгодам, вместе отыскивающую выход из общих затруднений. Отметим кстати, что эта школа Нар. У-та служит потребностям лишь так наз. старой эмиграции. Многочисленная новая колония интеллигентского состава, имея в своей среде подрастающих детей, но не имея русской средней школы, совсем почти не посылает их в школу университетскую. Мне известен лишь один случай обучения в ней из этой среды.

Корпоративная жизнь учащихся школы выражается в устройстве редких рефератов, иногда вечеринок. Одно время их силами издавался журнал под наивно-идиллическим названием «Ученье—свет». Журнал был отчасти вестником комитета, литературное же его содержание в общем соответствовало названию.

Собственно университетская работа Р. Нар. У-та когда-то имела очень большие размеры и выражалась в устройстве отдельных лекций и целых их циклов. Теперь сократились, за отсутствием средств, размеры, но не изменился внешний порядок и внутренний характер этой лекционной работы. Организация ее такова. Во-первых, Университет в начале каждого учебного года объявляет ряд курсов из примерно десяти отдельных двухчасовых лекций, которые читаются в его собственном помещении. Собственность эта, впрочем, условна: на несколько вечерних часов Университет снимает за небольшую плату часть комнат, огромной прекрасно оборудованной женской средней школы — «Вашингтон Гай Скул», здания находящегося вблизи района, занятого старыми русскими, да и всякими, колонистами Н.-Йорка.

Для чтения этих лекций Университет располагает целым контингентом лиц, как состоящих преподавателями в школе, так и числящихся в специальном лекторском составе. Многие из них приобрели такою деятельностью заслуженную известность в колонии. Для характеристики этой работы укажем на следующих лиц и их курсы: А. Л. Фовицкий читает обыкновенно русскую литературу и новую русскую историю, Винер— философию и пропедевтику, И. Тартак —, Зап.-европейскую литературу, М. Карпович — всеобщую и русскую историю, К. А. Оберучев — кооперацию, общественные и крестьянские вопросы, д-р С. М. Ингерман (известный политич. деятель в колонии, лидер тамошних с-.д.) излагает популярную анатомию и физиологию; Кринкин, Полонский и ряд других лиц также принимают участие в этой работе.

Обыкновенно лекции происходят вечером в субботу и воскресенье и вызывают в колонии большой интерес. На них собираются десятки, в отдельных случаях до сотни слушателей; можно заметить и регулярность посещения, как в смысле интереса, к известному курсу, так и в отсутствии или редкости пропусков. Для настоящего года отмечается некоторое понижение числа посещающих. Вызвано оно тем, что за эти лекции, ранее бесплатные для слушателей, теперь установлен сбор в 10 центов. Цифра эта совершенно ничтожна; не она, а психологическая причина, самый принцип платности, уменьшила посещаемость, которая сейчас, как по некоторым данным можно полагать, колеблется от 20 до 60 человек.

Помимо курсов и отдельных лекций, устраиваемых у себя, Университет ведет работу такого же рода и на стороне — в разных частях Н.-Йорка, его пригородах и окрестностях. Делается это в контакте с местными организациями, там где у членов являются соответствующие запросы. Раньше, когда больше было средств, Университет организовывал отдельные лекции на местах по собственной инициативе, так что лектор иногда одну и ту же тему за субботу-воскресенье проводил в 3—4

местах. Потом организации стали принимать на себя часть расходов, пока бедность не привела к тому, что они целиком относятся теперь на счет учреждений вызывающих лектора. И самый гонорар в настоящее время заметно понизился, а число лекций сократилось. Однако в колонии репутация Университета, как поставщика высоко-квалифицированных мастеров своего дела прочно утвердилась. При народной темноте, при недостатке интеллигенции в колониальной провинции разгонять тьму брались такие специалисты, что даже мужички разоблачали их. Поэтому во многих городках, объявляя о предстоящей лекции, секретари организаций не называют даже имени лектора — для слушателей вполне достаточно, что «лектор будет из Народного Университета». К университету и обращаются с письмом в Нью-Йорк: пришлите нам лектора, который расскажет про «освобождение крестьян», либо вообще «о земле». Организация принимает на себя всегда стоимость проезда, а гонорар то уплачивает целиком сама, то покрывает частично расход 10-центовым сбором со слушателей.

Если не проходят совсем бесследно циклы лекций, объединенных какой-нибудь идеей, или определенный курс, то я мало вижу пользы в случайных лекциях, куда приходят люди, у которых в голове по предмету доски чисты. Слава Богу, если лекция толкнет их заняться хоть немного вопросом; гораздо чаще они уйдут в ложном убеждении, что уже чему-то за час «научились». Несомненная польза лишь для лектора, да и то небольшая по тамошнему масштабу, — средний гонорар его 5 долларов за лекцию в $1^1/_2$—2 часа.

3.

Возникали при Народном Университете и другие разветвления, когда появлялась нужда: были специальные классы английского языка для слушателей и посторонних, открывалась русская школа для детей, но теперь эти учреждения прекратили свое существование. Много раз, чуть не ежегодно возрождалась идея у деятелей У-та построить настоящее факультетское преподавание в составе двух младших курсов тех трех отделений (юрид., историко-фил. и мат.), которые не требуют лабораторий. Но каждый раз она не находила осуществления за отсутствием достаточного числа слушателей с соответствующим интересом и подготовкой.

Не были открыты также и педагогические курсы для подготовки учителей начальных русских школ, предполагавшиеся с текущего учебного года. Явный провал этой мысли можно было предвидеть, а знающие условия местной жизни могут его только приветствовать. Было бы совершенно безрассудно делать педагогов из людей без достаточного образования, в то время как в колонии имеются богатые кадры давно пригодных к тому деятелей, которых нужно только уметь извлечь и привлечь, чтобы заменить проходимцев.

По недостатку средств не был открыт ни один из классов намеченного ремесленно-технического отдела. Вот об этом действительно стоит пожалеть, так как практический характер образования особенно отвечал бы запросам на него из колонии. И ради этого стоило бы изменить направление деятельности Университета, который не всегда без основания упрекают в излишней отвлеченности, а узкие практики прямо и уж незаслуженно корят его работу как бесполезную. К сожалению, в настоящее время Университету приходится думать не об изменении направления, не о расширении позиции, а о том, чтобы как-нибудь удержаться. И если он существует, то лишь благодаря энергии слушателей, собирающих для него средства, и благодаря жертвам со стороны преподающих, находящих компенсацию за ничтожную плату их работы в сознании, в русской Америке очень ценимом, что эта работа — «отплата интеллигентского долга народу».

К. Солнцев.

К VIII-му Сокольскому Слету.

В нынешнем году в июне и июле состоится в Праге VIII-й всесокольский слет. Кто читал про сокольские торжества, тому, конечно, очень интересно хоть раз посмотреть и воочию убедиться, правда-ли, что этими торжествами действительно живет не одна только Прага, в которую съезжаются все сокола и огромное число славянских и иных гостей, но и вся чехословацкая республика. Чехословацкая сокольская община, являющаяся устроительницей слетов, должна призвать все свои организационные силы, чтобы создать это огромнейших размеров культурное торжество.

В чем состоят сокольские торжества? По заветам основателей сокольства д-ра Мирослава Тырша и Индрика Фигнера сокольство имеет целью усовершенствование телесных и нравственных сил чехословацкого народа*). Слет является демонстрацией идей сокольства, смотром сокольских сил. Сокольский слет — это результат больше чем годовой подготовительной работы. В этой подготовке принимают участие несколько десятков тысяч человек сокольских организаций, занятых в течение года одной мыслью, стремящихся к одной общей цели, что, конечно, имеет большое воспитательное влияние и на всех вообще членов огромной сокольской семьи. После сокольских торжеств сокола разъезжаются во все уголки республики, увидавши количественную и качественную силу своей организации, убедившись, что их организацией интересуется не только их народ, но и народы других стран. Осознав все это, каждый

*) См. «Русск. Школа за руб.», № 1.

член сокольской организации с еще большим жаром берется за свою повседневную работу.

Сокольские слеты во многом напоминают олимпийские игры древней Греции. Как известно, игры эти были объектом необычайного уважения и любви всех греков: на время игр устанавливался в Греции всеобщий мир, прекращались все войны, дабы все греческие племена могли с нужным спокойствием и без каких либо недоразумений участвовать в играх. Олимпийские игры своей блестящей организацией и славой превосходили все остальные торжества Эллинские. В истории человечества трудно найти явление, которое бы так глубоко затрагивало всю культурную и экономическую жизнь всего народа, как олимпийские игры, на которые весь греческий мир собирался в огромном числе своих представителей как из самой Греции, так и из далеких колоний, разбросанных по Средиземному и Черному морям. А какое значение имели олимпийские игры в жизни древней Греции, показывает тот факт, что четырехлетний период их устройства считался законной мерой времени, длина стадиона — законной мерой длины, и победа в состязаниях — самым высоким почетом, который боги обыкновенному смертному могли дать.

Как олимпийские игры, так и сокольские слеты с течением времени стали предметом всеобщего внимания всего культурного мира. На них сокольство показывает своему народу и всему свету самое дорогое, что оно может дать: красоту, здоровье и силу сознательной дисциплинированной молодежи, воспитанной в сокольских идеях. Также и к сокольским слетам собирается весь чехословацкий народ со всех углов республики и из зарубежных стран, чтобы освежиться на образах сокольской дисциплины и сокольской идеи и набрать новых сил и веры в будущее. Самому Сокольству слеты стали одним из самых ценных источников вдохновения и радости, самими дорогими моментами в работе, которые оставляют лучшее воспоминание на всю жизнь. Оно видит в них завершение идеи, над которой оно работает, которая, как никакая иная, умеет захватывать десятки тысяч людей и вести их вперед, не страшась жертв.

Если история сокольства тесно связана с возрождением чехословацкого народа, то история сокольских слетов показывает рост самой сокольской организации. Уже в первое время своего существования Сокольство организовало ряд публичных выступлений с целью обратить внимание общества на свою работу и идеи. Первое такое выступление было устроено основателем Сокольства Д-ром. М. Тыршем в 1863 г. На нем однако выступала одна лишь пражская сокольская община. Первое общее выступление нескольких сокольских обществ состоялось в гор. Кутна Гора, куда съехалось 300 соколов.

После этого первого успешного опыта Тырш увидел, что сокольство нуждается, для укрепления и систематизирования

своей работы, в центральном руководстве. Поэтому он созвал на 28 и 29 июня 1868 г. в Прагу съезд сокольских обществ для организации центрального комитета. Однако, австрийское правительство видело в организованном сокольстве опасного для себя врага, и запретило этот первый обще-сокольский съезд, разрешив лишь публичные гимнастические выступления, которые однако не состоялись, так как Тырш и сокольство на это не согласились.

1-ый сокольский слет состоялся лишь в 1882 г. в Праге, на Стржелецком острове. На него съехались гости из Америки, Хорватии, Словении и других мест. Вместе участвовало 1522 сокола с 57 знаменами. В общих упражнениях принимало участие 650 соколов, и 49 групп показали свою силу на снарядах и в легкой атлетике. Впечатление от этого первого сокольского торжества было большое: Хорваты и Словенцы решили с этого времени итти по стопам Чешского Сокольства.

В 1887 г. предполагался II слет. По тогдашнее австрийское правительство чинило устроителям (Тырша не было уже в живых; умер в 1885 г.) такие препятствия, что слет не состоялся, хотя все подготовительные работы и были уже закончены. Предполагался приезд 3872 соколов, в вольных движениях должно было участвовать 2144 сокола и 144 группы. Правительство якобы боялось нарушения общественного порядка; поэтому торжественное шествие было запрещено, а в слете разрешили участвовать только австрийским подданным. Чехов из Америки разрешили встречать не на вокзале, а лишь в самом здании Национального Театра. К торжественной встрече гостей в Мещанской Беседе, к репетициям и к гимнастическому празднику, было запрещено итти в шествиях. Все это заставило устроителей слета, не смотря на израсходованные суммы, отказаться от слета совершенно. Только для американских Чехов, которые уже приехали в Прагу, были устроены в чешском Броде состязания в таких размерах, как предполагалось на слете.

По мере роста чешского народа и его самосознания правительство не могло уже относиться к нему и к его сокольским организациям с прежней враждебностью. Долгожданное сосредоточение всех сокольских обществ было, наконец, разрешено. Таким образом в 1889 году организовалась «Чешская Сокольская Община», которая в 1891 г. и устроила несостоявшийся в 1887 г. II слет. Этот II слет, состоявшийся в Стромовке*) был организационным торжеством сокольской идеи. В первый раз приехали на слет французские гимнасты, впервые ознакомившиеся с чешскими соколами в 1889 г. в Париже, где на международных гимнастических состязаниях чехи взяли первый приз. На слет приехало 7000 гостей из Америки, Хорватии, Франции и Польши. Однако, и здесь правительство не разрешило славянским и французским гостям участвовать в торже-

*) Часть Праги.

ственном шествии. В упражнениях приняло участие 2310 человек, в шествии — 5600 соколов. Бюджет II-го слета — достиг суммы в 59.979 к.

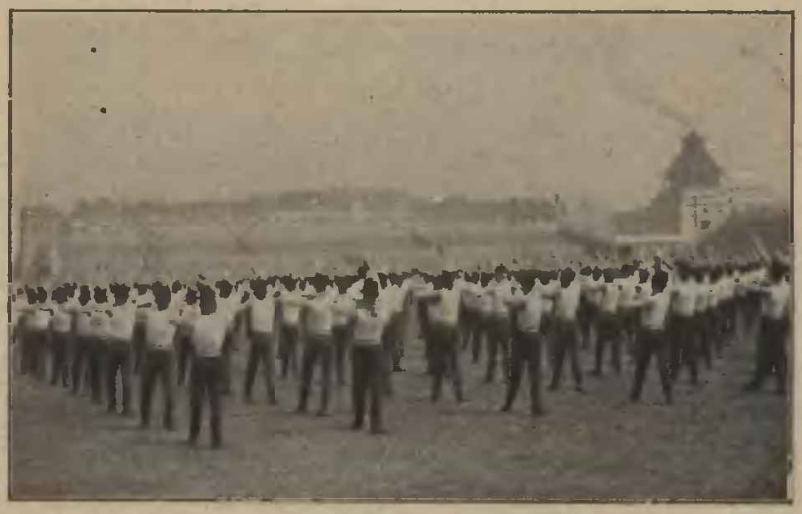
III-ий слет состоялся в 1895 году по случаю чешской этнографической выставки. В слете опять приняли участие славянские и другие гости, и впервые участвовали в слете сокольские подростки (дорост) и юноши 14—18 лет, которых было 700 человек. Всего принимало участие в слетовых торжествах: на общих упражнениях — 4287 соколов и в шествии 7533 человека. Бюджет повысился до — 61.139 к.

Два последних слета были устроены опять таки в связи с чешскими национальными торжествами, вызвавшими большой наплыв посетителей в Прагу: в 1901 г. на юбилейную земскую выставку и в 1905-ом году по случаю чешской этнографической выставки. Однако, сокольство и его слеты принимали уже такие размеры, что Чешская Сокольская Община решила в 1901 г. устроить слет совершенно самостоятельно. «Слетиште» для IV слета было построено на Летне (предместье Праги). В сокольских торжествах на этот раз участвовали представители всех славянских народов, не исключая и русских соколов, которых приехало 18 человек во главе с ген. Риттихом, Вс. Святковским, Г. Лыткиным, Н. Ястребовым и др. Представитель московского Славянского Благотворительного общества М. М. Боевич именем этого общества прикрепил ленту к знамени «Чешск. Сокольской Общины». Кроме американских чешских сокольских обществ в слете приняли участие также и чешские сокольские общества Берлина, Дрездена, Лейпцига, Мюнхена, Гамбурга, Нюрнберга, Будапешта и Парижа. Из иностранных гостей были: городской голова города Парижа, редакторы французских газет, большая группа французских гимнастов и представители датских гимнастов. Всего соколов участвовало в шествии 11.100; в вольных движениях: 6705 соколов, 867 соколок и 1988 подростков. Бюджет составил уже 126.009 к.

V-ый слет (1905 г.) был организован шире всех предшествующих. На нем было устроено международное состязание при участии членов гимнастических союзов Европы. В состязаниях принимали участие бельгийцы, чехи, французы, люксембургцы и венгерцы. Победителями остались чехи. Программа V слета была настолько обширна, что пришлось разместить ее и на воскресные дни до главных дней слета. В первое слетовое воскресение была представлена сцена, воскрешающая историческое сражение между чешским полководцем Яном Жижкой и немецким королем Сигизмундом около Немецкого Брода в 1422 году. В этой слетовой сцене, которая исполнялась под музыку, участвовало 420 соколов. Второе воскресенье было отведено играм всех пражских народных школ и упражнениям пражских сокольских мальчиков, девочек и подростков. К слету прибыло очень много славянских и иных гостей: из Америки около 500 человек, Сербов из королевства — 47, из Хорватии

— 800, Болгарии — 188, из России — 60 человек; кроме того— официальные представители Петрограда, Любляны, Загреба, Белграда, Парижа, представители английской и французской прессы и др. Впервые в слете принимали участие члены русских сокольских организаций: киевского, тифлисского и московского Сокола и группа ялтинской гимназии. В состязаниях русские сокола отлично представили молодое русское сокольство: все группы были на втором месте, т. е. получили полагаемое количество баллов. Всех участников в V-ом слете насчитывалось в шествии 12.555, в общих упражнениях — 7.600 соколов и 2500 соколок. Бюджет слета достиг суммы в — 288.556 к.

VI слет состоялся в 1912 г. На политическом горизонте Европы начали появляться грозные тучи последовавшей затем всемирной войны, и сокольский слет собирался в тяжелой атмосфере. К слету съехалось огромное количество славянских и иностранных соколов и гостей, в том числе и русские сокола в количестве 1.000 человек и ученики русских средних учебных заведений, которые имели в программе слета свое особое выступление, под руководством своих учителей гимнастики чехов-соколов. Этот слет, устроенный в память пятидесятилетия основания первого сокольского общества в Праге, был первым слетом славянских сокольских общин, входящих в «Союз Славянских Соколов».



Как V-ый слет, так и VI-ой имел свою «сцену». В своих сочинениях М. Тырш часто упоминает о древнегреческой культуре. Так в «Олимпийском пиру» он говорит: «физические упражнения срослись с самыми высокими сторонами греческого характера: миловидность и соразмерность, к которой они стремились, соединялась с эстетическим чувством; в правильно развитом человеческом теле греки видели наивысшее проявление божественной красоты, до сих пор не превзойденной; чудесную скульптуру свою они оставили, как наследство во

веки веков всем народам, завещали вместе с патриотическим мышлением и вдохновением, с помощью которого, часто в незначительном числе, они отстаивали свою свободу и культуру против многочисленных врагов родины. Описав подробно Олимпийские игры, определив их значение и смысл, Тырш дал своему детищу, Сокольству, следующий завет: «*Тем, для кого выяснились источники жизни, из которых истекала бодрость, сила и слава эллинского народа, пусть будет альфою и омегою сознание, что для собственного народа необходимо найти подобный же источник его оздоровления и прославления*».

И вот Сокольство, уясняя себе смысл завета Тырша, поклонилось патриотизму своего основателя тем, что в слетовой сцене VI слета представило один из выдающихся подвигов греческого народа, тем самым желая подчеркнуть, что подвиг этот, наравне, конечно, с другими, является следствием правильного всестороннего воспитания. В «сцену» были помещены и олимпийские игры по точному образцу их. «Сцена» эта носила название «Марафон». Мотив для «сцены», в которой участвовало 1.200 чел., был взят из греческой истории: битва греков с персидским войском Ксеркса в 480 году, в Фермопильском ущелье. — Всего на VI слете участвовало 10.192 сокола, в вольных движениях 6.000 соколов, в шествии 17.000. Подростков было около 6.000. Бюджет вырос уже до суммы в 637.413 к.

После переворота 1918 г., вернувшего чешскому народу самостоятельность, Чешская Сокольская Община, имея в виду огромный рост сокольства и его значения в чешском революционном движении, организовала в 1920 г. VII слет. Сокольские работники создали огромное культурное торжество, несмотря на тяжелые экономические условия, которые остались как наследство после всемирной войны. Чтобы не затруднять Прагу в смысле продовольствия, были организованы продовольственные комитеты отдельных сокольских округов, на обязанности которых было привезти в Прагу съестные припасы для своих членов. Все было сделано точно и аккуратно, так что слет и с этой стороны был свидетельством большой организационной способности сокольства. Гостей приехало в Прагу невиданное количество, действительно со всех концов Европы. В то время как «Марафон» VI слета был как бы последним актом на пути достижения самостоятельности чешского народа, слетовая «сцена» VII слета изображала уже действительное достижение ее. Называлась она «Постройка статуи Свободы». В картине изображалась история чешского народа со времени его пробуждения. Размер «Постройки статуи Свободы» можно представить по следующим цифрам: 250 соколов-рабочих, — 400 соколов в национальных костюмах, 800 соколов в выходном костюме, 600 соколок в национальных костюмах, 1000 соколов — солдат, 51 наездников, 100 соколок, изображающих народных гениев, 200 соколок в костюмах национальных цветов, 200 детей (сокольских воспитанников), 15 возов с шатрами, ле-

гионеры, обслуживавшие пушки и пулеметы, и 200 человек оркестра. Всего около 3.616 человек. На слет приехали среди прочих славян и члены русских зарубежно-сокольских обществ в большом количестве. В рамках VII слета был созван I слет «сокольского дороста», на который съехалось более чем 10.000 юношей и такое-же количество девушек. Вообще VII слет, в котором участвовало около 30.000 соколов и 20.000 соколок, был самым большим культурным торжеством, которое когда-либо видела Прага.

Я вкратце изложил историю сокольских слетов*). Она вся говорит об изумительном росте сокольства, в котором добровольная дисциплина и преданность сокольской идее создают действительное, не каждому понятное чудо, — предмет удивления всех иностранных посетителей сокольских слетов. Огромная подготовительная работа к слету требует огромного же количества работников как в центральных учреждениях, так и в отдельных сокольских обществах. Не потому ли, что вся эта работа делается не только совершенно добровольно и бесплатно, но нередко сопряжена еще и с денежными жертвами со стороны участников, результаты ее столь необычны и захватывающи?

К. Шульц.

---

*) В след. № нашего журнала будет статья, посвященная VIII-му слету. *Ред.*

Музыкальное развитие детей как предмет средней школы.

Очерк I.

Вопрос этот все больше и больше обращает на себя внимание педагогического мира. Назревает потребность упорядочить преподавание этого предмета, наметить для него какие-то рамки, создать хоть приблизительную программу, не оставить его как прежде на усмотрение преподавателя.

В настоящей статье я хочу сделать попытку наметить, какие цели должна преследовать школа, вводя музыкальное развитие, как обязательный предмет среднего образования, а также пути к достижению этих целей.

В прежнее время, когда я училась, да и позднее, уроки пения были чем-то вроде забавы или развлечения. Никто серьезно на них не смотрел, никакой программы не было, да и с преподавателя пения никто ее не спрашивал. Приступая к занятиям, учитель отбирал учеников, имеющих слух, распределял их по голосам и разучивал хоровые номера.

Учителями пения были регенты из семинаристов, пианисты, певцы, кто случится знающий ноты и согласный взяться за такое нетрудное, как казалось, и малоответственное дело. Целью этих уроков не было музыкальное развитие учеников. Хор, который может хорошо спеть на акте или школьном празднике, считался украшением школы, — и только, и никто не смотрел на эти занятия, как на учебное дело. В этом отношении рисование занимало всегда более высокое положение в школе. Рисовать должны были все, учитель рисования никого не браковал.

От уроков пения легко можно было освободиться и имеющим слух — стоило раздобыть свидетельство от врача если не о горловой болезни, то об общей слабости организма. Начальство всегда шло навстречу таким заявлениям, считая, что для ученика особой потери от этого не будет. Отношение к предмету переносилось и на преподавателей. Они не состояли членами педагогического совета и жалованье получали, если не ошибаюсь, в уменьшенном размере.

Когда мне пришлось вступить на этот путь, я столкнулась с первых же шагов с бездной вопросов, на которые не знала, где найти ответ. Это было в Петербурге в 1908 году в Выборгском Коммерческом Училище. Пробившись целый год и поломав достаточно голову над этой сложной задачей, я решила созвать нечто вроде конференции по вопросу о преподавании пения в средней школе. С этой целью я розослала, как сейчас помню, пятьдесят две повестки преподавателям пения гимназий, реаль-

ных и коммерческих училищ, технических школ и т. д. Повестки были посланы от имени Выборгского Училища, которое охотно пошло навстречу моему начинанию. Но, увы, на этот призыв откликнулось всего семь человек, остальные нисколько не ощущали потребности обменяться мнением о таком ответственном и малоразработанном вопросе. Да и те, что пришли, признались откровенно, что занимаются как Бог на душу положит и ни программ, ни вопросов у них нет.

Только у одного была своя система, которую он и изложил нам. Но это было что-то надуманное, сложное, запутанное.

С первых же уроков моих в Выборгском Училище меня поразило, что из 30—35 детей 12—15 (в одном классе из 36—18) не могуть повторить за мной ноту. Еще меня поразила неразвитость и ритмического чувства. Заставишь пройти под марш, несколько человек идуть мимо такта, не слышат его.

Мой опыт показал мне, что прежде, чем говорить о пении как таковом, о хоре, надо произвести большую предварительную работу, т. е. развить у детей слух и чувство ритма. Мы, конечно, пели с детьми с первых же уроков, но пение было лишь средством, а не целью и хора из нашего пения конечно никакого не получалось. Приходилось создавать совершенно новый предмет, новое дело. Предмет этот *музыкальное развитие, не будущего специалиста, не музыканта, а рядового, среднего человека, будущего слушателя, а не исполнителя музыки.*

Оказалось, что в этом деле мой консерваторский диплом ничуть меня не выручает.

В консерваториях таким приложением своих способностей и знаний никто не интересовался. Большинство певцов и певиц с первых же шагов ждут эстрады, лавров, охотнее воображая себя артистами, о более же скромной карьере преподавателя если и думают немногие, то, конечно, имеют ввиду преподавание сольного пения. О преподавании же пения в средней школе никто и не помышляет. То же можно сказать и о пианистах. У них на первом плане стоит постановка руки, изучение техники фортепьянной игры.

И если судьба-обманщица не сулила ни эстрады, ни лавров и вам приходится ограничиваться скромной ролью преподавателя школьного пения, тут сказывается, что ни методов, ни репертуара — ничего у вас нет.

Пыталась я познакомиться с литературой по интересовавшему меня вопросу, но ни в книжных, ни в музыкальных магазинах ничего нужного мне я не нашла. Все «руководства» предполагают опять-таки хор, излагают краткий курс теории музыки, дают нотные примеры. Приходилось самой изворачиваться. И только несколько лет спустя, когда появились «Листки» Далькроза и статьи о нем, я узнала, где должна искать ответа на вопросы занимавшие меня. Когда же открылось в Петербурге отделение его школы, я немедленно поступила туда.

Большое удовлетворение почувствовала я, когда узнала, что в школу Далькроза принимали всех без экзамена, т. к. Далькроз считает, что иметь развитой слух и развитое ритмическое чувство должен всякий человек.

Еще недавно с понятием *музыка* соединялось представление о фортепьянной игре.

Учить ребенка музыке это значит пригласить пианиста, который научит его перебирать пальцами черные и белые деревяшки, именуемые клавишами, и извлекать из них звуки. Звуками этими в начале обучения не были знакомые ему песенки, а непонятная гамма, Ганон, упражнения для пяти пальцев. Целью обучения была не музыка, не уши ребенка, а пальцы и глаза. Это скорее упражнение осязания и зрения, чем слуха. Нужно овладеть техникой, а как реагирует на это слух ребенка, понимает ли он, слышит ли то, что играют его руки — этот вопрос не ставился. Способный ребенок выйдет из положения сам, подбирая знакомые песенки, таская у взрослых любимые пьесы и пытаясь их наигрывать хотя бы одним пальцем, вообще создаст помимо всей технической кухни свой собственный музыкальный мир.

Но ведь так обучались все дети. Технику игры на фортепьяно они постигали в той или иной степени. Но музыка ли это?

Сколько муки примет маленькое существо от так называемой музыки, сколько физического, умственного и нервного напряжения требует эта чисто механическая работа!

И в результате наказания, ссоры, слезы ребенка, страдания родителей, страдание преподавателей. Промучившись так год, два, иногда и больше и ребенок и родители не выдерживают этой пытки. Иго музыки, наконец, сброшено, но увы, остается от него неизгладимый след — ненависть к музыке на долгие годы, если не на всю жизнь. Один знакомый говорил мне, что самые тяжелые воспоминания его детства — это музыка и рыбий жир.

И только много лет спустя, когда подлинная музыка ворвется в жизнь человека, он услышит и почувствует, что это совсем не то, что такую музыку он любит, и как жаль, что она для него закрытая книга, таинственная незнакомка, манящая и влекущая к себе, хоть и мало понятная. Ссору с музыкой, ненависть к ней я встречала зачастую и у музыкальных детей, после того как их обучали фортепьянной игре, которая скорее притупляла, чем развивала их музыкальность и слух.

Чем же и как исправить это зло и в чем должно заключаться музыкальное развитие ребенка? Далькроз отвечает на это словами: Музыкальное развитие человека есть органическое развитие его способностей, приобретение навыков и знаний, а не обучение техники игры на каком либо инструменте.

Хоровое пение также как и фортепьянная игра есть уже приложение музыкального развития; которое должно происхо-

дить независимо от какого бы то ни было применения, как самостоятельный предмет.

Хоровое пение должно быть, конечно, во всякой школе и не только как приятное, а и очень полезное занятие и ведать это дело должен опытный регент.

Наша же задача не в этом заключается и этим не исчерпывается. Уроки хорового пения в некоторых случаях *могут быть* не обязательными, уроки же музыкального развития *должны* быть обязательными. И чем меньшими данными обладает ребенок, тем бдительнее должен относиться к его музыкальному развитию преподаватель. И не только для того, чтобы приобщить каждого человека к музыке я считаю необходимым включить музыкальное развитие в число обязательных предметов средней школы: Оно заключает в себе элементы психо-физического развития ребенка, которые нужны ему для его общего развития, для жизни. Музыкальное развитие должно заключать в себе: 1) Развитие слуха, 2) Развитие ритмического чувства, 3) Развитие голоса, 4) Развитие внимания и памяти, 5) Начатки музыкальной грамоты, 6) Знакомство с лучшими образцами музыкальной литературы.

Последние два пункта относятся исключительно к музыке, первые же четыре я хочу рассмотреть помимо вопроса о музыке, подойти к ним с той стороны, с какой не принято эти вопросы рассматривать.

Развитие музыкального слуха послужит ребенку не только для восприятия музыки, а также для лучшего восприятия поэзии стихов, художественной прозы в ее чисто музыкальной конструкции, сделает его более чутким к красоте.

Разитие ритмического чувства помимо непосредственного отношения к музыке имеет такое огромное место в жизни человека. В педагогическом деле, где таким трудным и тормазящим является вопрос дисциплины, ритм может оказать неоценимую услугу.

Ведь дисциплина в своих первых ощутительных шагах есть развитие ритмического чувства. Как превратить толпу новобранцев в организованное войско? Начинают с чисто физического процесса — левой, правой, раз, два, позднее же это сказывается и во всем духовном существе человека. Ритм дает человеку невиданный волевой стержень, облегчая ему жизнь в ее ежедневных проявлениях.

Мы только *требуем* от ребенка дисциплины в классе, но не *учим* его этому, не помогаем ему в такой трудной для многих детей задаче.

У неритмичного человека затруднена координация движений, он не умеет подчинить их своей воле. Неритмичный человек неловок в жизни, столкнувшись с ним в дверях, вы не разойдетесь безобидно, он вас толкнет, наступит вам на ногу, на улице спасаясь от трамвая он беспомощно бросается под автомобиль. Неритмичный человек трудно живет — он устает гораздо боль-

ше ритмичного, т. к. ничего не делает механически, на все должен затрачивать усилие воли, внимания. Это сказывается не только в его движениях и жизни его тела. Неритмичный человек не умеет распределять свое время, он всегда опаздывает, дела его в беспорядке и в результате этой трудной, требующей большой затраты сил и внимания жизни, человек изживает свою нервную энергию в несколько часов и остальное время дня доживает усталый, недовольный собой и другими.

До какой степени велика связь между психикой и ритмом показывает тот факт, что врачи-психиатры, исследуя больного, обращают особое внимание на походку, на движение пациента. Далькроз дает такое определение ритма: *Ритм есть ощущение максимума жизни при наименьшей затрате сил.*

Физическая работа во многих видах вносит в жизнь человека элементы ритма, (например фабричный труд, косьба, молотьба цепами) в жизни же культурного человека ничто не способствует развитию ритма. Жизнь чиновника, адвоката, профессора, литератора подтверждает это. Письменный стол и ритм плохие товарищи.

Вспоминается мне по этому поводу демонстрация Далькрозовских учениц в Петербурге в Михайловском театре в 1912 или 13-м году.

Ученицы проделали какое-то упражнение, рассчитанное на развитие внимания и памяти в связи с умением координировать свои движения.

Со стороны это казалось так просто и нетрудно, что кто-то из публики не выдержал и заявил вслух:

«Да это всякий может сделать». Далькроз весь оживился:

— А ну-ка попробуйте! Я буду говорить: голова — вы кивнете головой, рука — хлопните в ладоши, нога — топните ногой об пол.

И началось. Он кричит: голова — раздается где хлопанье, где топот ног, нога — головы кивают и т. д. Хохотал Далькроз, хохотала над собой и публика.

Гимнастика принятая во всех школах заключает в себе элементы ритма, но она преследует иные цели. Цель гимнастики (Шведской, Сокольской и других) развитие тела, цель Далькрозовских ритмических упражнений — развитие ритмического чувства.

Уроки музыкального развития, включая развитие ритма в число своих задач, могут в основных элементах выполнить и эту задачу. Я упомянула о развитии памяти и внимания. Память развивается в школе и на других уроках, но есть ли специальные приемы для развития внимания?

В последнее время к вопросу о внимании проявлялся особый интерес. Профессор Румянцев в своей психологической лаборатории изобрел приемы и даже приборы для *изучения* внимания детей. Но изучение не есть еще развитие. В развитии же слуха и ритма приходится непосредственно опираться на

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 161 - 180

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

внимание и память. Целая серия слуховых и ритмических упражнений подтверждает мою мысль. В задачу музыкального развития должно входить, как я заметила выше, и *умение* слушать музыку, что в свою очередь опирается на развитие внимания.

Остается еще вопрос о голосе. Казалось бы, это уже такая специальная область, относящаяся непосредственно к музыке, к искусству. Но и к этому вопросу я хочу подойти с другой стороны.

Голосовые связки, которые мы так эксплуатируем в жизни, находятся у культурного человека в полном загоне. Не существует никакой гигиены связок, никакой заботы о них. А между тем как страдает человечество от неумения владеть своим голосом, от неумения с ним обращаться. Как говорит большинство ораторов, учителей, профессоров! Это какая то бессильная борьба со своей гортанью, надрыв, напряжение, а в результате не только голосовое, и огромное нервное утомление, а зачастую полная потеря голоса на несколько часов. Речь — профессия многих людей, а связки не могут выполнить возложенной на них задачи. Утомляемость голоса часто переходит в так называемый учительский катарр, против которого до сих пор медицина была бессильна.

Только в самое последнее время стали раздаваться среди врачей, пока еще редкие, голоса о необходимости постановки певческого голоса, как о единственной панацее от этого зла. Люди певчие с детства говорят гораздо более певуче, звонче, разнообразнее, музыкальнее, они находят без надрыва нужные им средства для той или иной интонации в своей разговорной речи. Пение делает эластичными наши связки, вызывая к жизни гораздо больше количества тонов, чем те, которые мы употребляем в разговорной речи. Производя над связками своего рода массаж, гимнастику, пение является целебным для горла как органа, независимо от того, для какой цели он вам нужен — для пения или речи. Даже в тех случаях, когда ни пение, ни речь не будут профессией человека, от должен позаботиться о своем горле как органе: — мало ли мы знаем людей, которые утомляются даже от простого разговора.

Уроки пения действуют оздоровляюще также и на грудную клетку. У многих детей, бывает уродливо-короткое дыхание, они дышат чуть ли не после каждого слова, судорожно набирая воздух. Этот недостаток легко можно исправить пением.

И еще не все о пении. Пение оздоровляюще действует на нервную систему, повышая жизнерадостность. Какая огромная связь между нашим голосовым органом и состоянием духа! Когда мы расстроены, мы говорим упавшим голосом, когда мы радостно взволнованы, наш голос делается звонким и высоким, более певучим. Одна учительница, страдавшая *учительским* катарром горла, говорила мне, что боль в горле после уроков, потеря голоса делает ее мизантропкой. «Приходишь домой и с

ужасом думаешь, что со мной заговорят и мне придется отвечать. Это такая мука, что не видавшись целый день со своими, я избегаю общения с ними даже в те немногие часы, когда бываю дома. Это вынужденное одиночество и упавший дух, хуже, ужаснее, чем сама боль горла». Достаточно посмотреть на оживленные лица детей, разбегающихся с урока пения, чтобы удостовериться, насколько оно повышает их жизнерадостность.

Мы отвыкли петь, цивилизация убила песню. Жизнь большого города с его вечной занятостью, сутолокой и деловитостью не вмещает в себе песни.

В маленьких городах, особенно в Малороссии, поют еще. Соберется молодежь провести время — часть вечера непременно уделяется пению; поют катаясь в лодках, поют на прогулках за город.

В больших городах музыки всякой сколько угодно: из всех этажей больших домов вы слышите гаммы, Ганоны, поются вокализы, из дверей ресторанов шипят грамофоны, из дверей кинематографов раздается специфическая музыка «под картину», а пения нет. Нет песни, которая льется из души, в которой выливалась бы радость и горе. Да — и не знали мы песни и петь ее не умели.

Нужно вернуть ребенку утраченную в нескольких поколениях песню, нашу русскую песню, т. к. он не только разучился петь, а и уши его давно денационализованы.

Средняя школа может и должна заполнить эти пробелы, разумно и серьезно отнестись к вопросу музыкального развития детей.

Теперь я хочу коснуться двух последних пунктов предлагаемой мною программы, относящихся исключительно к музыке. Говорят, в России высоко стояла музыка. Но какая пропасть между миром музыкантов и миром слушателей, публикой, которая должна воспринимать эту музыку.

Ведь музыка движется не только теми, кто ее творит, а и теми, кто ее воспринимает. Чем образованнее, чем требовательнее публика, тем выше стоит и искусство. Можно ведь быть тонким знатоком искусства, артистом в душе, не играя, не рисуя, не творя стихов, не умея вбирать в себя высшую, духовную сторону искусства, т. е. быть только хорошим слушателем.

Но не только в интересах музыки, а и в интересах самого слушателя нужно ввести музыку в среднюю школу, как обязательный предмет. Мы должны сроднить человека с музыкой, научить его слушать ее, и понимать. Музыкальная неразвитость нашего интеллигентного общества прямо изумительна. Очень стыдно, просто невозможно, не знать Пушкина или Шекспира, но Глинку или Бетховена — нисколько. Это незнание мы даже не скрываем, добродушно прощая его себе, считая, что знать музыку дело специалистов, а нам уж, где уж. Теоретически мы очень уважаем искусство, на практике же интелли-

гентный класс нашего общества так чужд, так бесконечно далек от музыки.

Добрых 80% русского интеллигентного общества не имеют музыки ни в ушах, ни в голове, ни в сердце. Впрочем, музыки в нашей жизни очень много, чему она только не служит приправой, но Глинку, Бородина, Римского-Корсакова, Бетховена, Баха — мы не знаем. Не знаем их душой, не знаем на слух, не знаем ничего и о них.

И наше образованное общество живет духовно однобокой жизнью, пассивно мирясь с такими нестерпимыми пробелами в своем образовании, по инерции вычеркивая такую огромную область культуры из сферы своих интересов, своего духовного обихода.

Последнее время делались в России, делаются и здесь, попытки пополнить этот пробел. Устраиваются исторические концерты с лекциями о музыке. Это, конечно, палиативы, и пробел этот заполнять должна средняя школа, начиная музыкальное образование и воспитание с раннего детства.

Пусть консерватории дают нам музыкантов, средняя школа должна дать образованного слушателя.

И не только простая музыкальная грамотность должна входить в задачу средней школы, она должна взять на себя также и воспитание музыкального вкуса детей. Надо сделать их слух восприимчивым к настоящей музыке и глухим к той музыкальной пошлости, которая мозолит нам глаза в витринах музыкальных магазинов и на каждом шагу теребит наши уши. Меня часто спрашивают: возможна ли всеобщая музыкальная грамотность?

В ответ на это мне хочется рассказать уличную сцену, виденную мною много раз в Париже 18—20 лет тому назад.

Двое уличных музыкантов останавливаются на перекрестке, чтобы спеть и сыграть новую песенку. Она поет, он играет на скрипке или виолончели. У нее в руках пачка печатных нот с этой песенкой, которые продаются по десяти сантимов.

Вскоре собирается группа слушателей, и если песенка понравилась, все эти булочники, молочники, прачки и прочий рабочий люд, ставят на землю свою ношу, покупают листок с нотами и заучивают песенку. В несколько дней она облетит весь Париж, и вы услышите ее решительно везде, пока не вытеснит ее новая.

Потом я узнала, что в коммунальных школах Парижа музыкальная грамота — обязательный предмет. Требуется чтение не только одноголосных, а двух — и трех — голосных мелодий. По окончании школы производится экзамен в присутствии представителя от города. Возможна ли точная и определенная программа по музыкальному развитию?

Пока этот предмет не обязателен, это трудно достижимо, так как ученики принятые в I, II или III класс без всякой под-

готовки затормазят вам все дело, требовать же с них каких-нибудь знаний вы не имеете право. Итак, пока я считаю возможным говорить о программе лишь в общих чертах, наметить схему, не стремясь к тому, чтобы зафиксировать ее во всех деталях. В основу этой общей программы как схемы, по моему должны быть положены программы по родному языку и по рисованию.

В языке за словом идет фраза, предложение, период, рассказ, наконец, целые книги, в рисовании начиная от красок и простых рисунков переходят к картине, в музыке же начав от звука, интервала, аккорда нужно перейти к мотиву, фразе, периоду, песни, и, наконец, к музыкальному произведению.

То же и в воспитании ритма: начав с простого попадания в такт, привести к восприятию ритмических фигур, являющихся формой или скелетом музыкальных произведений.

Вопрос о точной программе по музыкальному развитию должен быть тщательно разработан специалистами музыкантами и музыкальными педагогами.

Для осуществления такой программы потребуется и соответствующий кадр преподавателей. И нельзя не высказать пожелания, чтобы консерватории пошли навстречу назревшей потребности введя у себя класс методики музыкального развития средней школы. Готовящийся к такой деятельности музыкант должен быть хорошо теоретически образован; если это пианист, он должен настолько владеть голосом, чтобы без затруднения напеть мелодию, если певец, он должен более или менее свободно владеть фортепьяно.

Кроме этого, необходимо знать Далькрозовскую гимнастику, а также изучить способы и приемы развития слуха. (Огромный матерьял дает в этом отношении Далькрозовское сольфеджио, также система Вюльнера и др.) Не скоро, конечно, упорядочится преподавание этого предмета, но и теперь уже сознание важности его для жизни ребенка заставило отдельных музыкантов много поработать в этом смысле и многого достигнуть. Об этих опытах, с которыми я познакомилась как до революции, так и в недавнее время в России я расскажу в следующем очерке.

М. Черносвитова.

Ноябрь 1925 года.
Прага.

П. Г. Виноградов, как педагог-историк.

Сошел в могилу крупнейший ученый, имя которого пользовалось большою известностью далеко за пределами России, – может быть даже Павла Виноградова, как ученого, знали и ценили гораздо больше где-нибудь в Англии, на его второй родине, чем в России, особенно в современной. Причины широкой популярности ученого бывают весьма различны и своеобразны, иногда они ничего общего с чистой наукой не имеют. Редко-редко специальные работы ученого делаются известными в публике: обычно известность в этом отношении создают или блестящий лекторский дар профессора, частое выступление его на публичных лекциях или особые достоинства лекций-курсов, получивших, в силу разных условий, громкую популярность.

Всероссийская, можно сказать, известность проф. П. Г. Виноградова зиждилась как раз не на его ученых заслугах. Исторические работы знаменитого ученого являются доступными только для ограниченного круга специалистов. «Происхождение феодальных отношений в Лангобардской Италии» или ряд трудов по истории феодального быта и права средневековой Англии — это все не для большой публики и даже не для всякого студента-историка. П. Г. Виноградов был профессор в основном смысле этого слова, преподаватель, педагог. Не только своим блестящим лекторским дарованием привлекал он слушателей в Московском Университете. Он имел огромный педагогический дар, в нем сочетался большой ученый с выдающимся преподавателем, что, надо признаться, встречается в академической среде далеко не часто. С самого начала в историческом семинарии молодого профессора обнаружились свежие струи и уменье ввести слушателей в курс новейших течений современной науки. С тех пор, до конца своей невольно прерванной академической деятельности в Москве, проф. П. Виноградов пользовался репутацией выдающегося руководителя и создал целую школу «всеобщих» историков, давших ряд значительных трудов, занявших достойное место в европейской исторической литературе. Авторитет Павла Гавр. Виноградова в кругу соратников по науке был очень велик, и пиэтет к нему со стороны его учеников был безграничен. Я помню, как на магистерском диспуте А. Н. Савина (тоже ныне покойного) в Москов. Универ-те частое упоминание имени Виноградова нарушило общий порядок диспута и вылилось в овацию по адресу отсутствующего учителя.

Педагогическая деятельность проф. П. Виноградова не замыкалась в узких рамках научной специальности, она шла в направлении расширения, углубления и, если можно выра-

зиться, общего поднятия уровня исторического образования в России. Умелый организатор, П. Г. Виноградов стал во главе Исторической Комиссии Общества распространения технических знаний. Под этой фирмой в Москве за значительный промежуток времени было издано множество сочинений по истории, как оригинальных, так и переводных. Кто не знает о Комиссии по составлению программ домашнего чтения, в которой П. Г. принимал такое близкое участие! Ее знаменитые Программы домашнего чтения были замечательным предприятием по тщательной разработке и подбору соответствующего материала.

Приблизительно в это же время П. Г. задумал обновить русскую учебную литературу по всеобщей истории, и памятником этого явились два издания: «Книга для чтения по истории средних веков» и «Учебник всеобщей истории». Я не могу сказать, почему П. Г. Виноградов задумал составить книгу для чтения только по истории средних веков, а не начал, напр., с древнего мира: возможно, что средние века, как учебный предмет, особенно требовали реабилитации после невозможных учебников по этому отделу истории. Кружок преподавателей, почти исключительно московских, по связи с университетом, а следовательно и с П. Г. Виноградовым, выполнил поставленную задачу чрезвычайно успешно. «Книга для чтения по истории средних веков, составленная кружком преподавателей под ред. проф. Павла Виноградова» — явление в нашей учебной литературе совершенно исключительное. Участники ее (некоторые из них и находятся сейчас за-границей, напр., — П. Н. Милюков, А. А. Кизеветтер, В. А. Маклаков) могли бы, конечно, более рассказать о роли П. Г., как редактора этого издания; я не знаю, в какой мере работало здесь руководящее перо редактора, но научная удача этого издания не подлежит никакому сомнению. Русское общество, и особенно школа, получили пятитомную популярную энциклопедию Средневековья, стоявшую на уровне современного знания и в превосходном изложении. Последнее задание, может быть, было самое трудное, — приблизить сложные и трудные для изучения века европейской истории к уровню не только среднего читателя, но и среднего ученика. И опыт удался: «Книга для чтения Виноградова», как ее в обиходе называют, явилась учебным руководством, пригодным в значительной степени для студентов, исчерпывающим источником чтения для гимназистов и незаменимым пособием для преподавателей. Всякий из преподавателей-историков знает, в какой степени эта «книга» была действительно «настольной». Ее несомненные достоинства заключаются не только в насыщенности фактическим материалом, но, главным образом, в том, что этот материал ярок, характерен и не разжижен словесной водой изложения. Поэтому, когда преподавателю приходится, готовясь к уроку при ограниченном количестве времени, оживить сухие страницы

учебника, обогатить свой собственный запас фактических сведений, он, раскрыв Виноградовскую «Книгу для чтения», быстро ориентируясь, находит в ней необходимый ему значительный и яркий исторический материал для иллюстрации своего урока в классе. Нечего говорить уже о значении этой книги для школьных рефератов. Этот тип школьного учебного издания послужил впоследствии образцом для многих изданий подобного рода, но, как педагогическое предприятие, Виноградовская «Книга для чтения» остается до сих пор непревзойденной, что свидетельствует, между прочим, о несомненном педагогическом чутье ее редактора.

Такое же исключительное событие в нашей педагогической жизни было появление «Учебника по всеобщей истории» (три части) П. Г. Виноградова. Нужно припомнить, в каком положении находилась в школе всеобщая история до появления этих учебников. Не будем останавливаться на разных Беллярминовых и Рождественских, вспомним, что самым характерным явлением в этом отношении был «Иловайский». Его недостатки были признаны всеми задолго до рецензий Форстена, но он продолжал царить в школах, потому что у него, в сущности, не было конкуррентов. Неудивительно, что гимназист, учившийся по Иловайскому, являлся в университет с весьма слабыми сведениями об истории, как науке. Может быть, проф. П. Виноградову (впрочем не ему одному) резко бросалась в глаза неподготовленность большинства студентов — не в смысле недостатка фактических сведений, конечно — дело не в этом, а в смысле полного непонимания сущности исторического знания, и составлением новых учебных руководств он хотел пособить этому делу. Изданием своих учебников проф. П. Виноградов произвел целую революцию в преподавании истории, как учебного предмета. Автор новых учебников, впрочем, имел в виду среднюю школу не только как промежуточную инстанцию в образовании. В «предисловии» он говорит, что для большинства все историческое образование ограничивается школьным прохождением курса — отсюда стремление дать в школьной истории не пустую игру схем, а серьезное изложение науки, на которой строится политическое воспитание граждан.

Конечно, в настоящее время учебники Виноградова устарели. Напр. в древней истории требуется пересмотр изложения ранней истории Греции в связи со значением Эгейской культуры. Но самое, конечно, невозможное, что конец курса новейшей истории запоздал с изложением материала на полвека: он оканчивается парламентской реформой 80-х годов в Англии и гражданской войной в Америке. Совершенно непонятно, почему проф. П. Виноградов, учебники которого переиздавались до самого последнего времени, не счел за необходимость дополнить их и расширить, доведя изложение хотя бы до великой войны. Отчасти этим нужно объяснить то обстоятельство, что во многих школах оставляли учебники Виноградова

и переходили к более современным, не только хорошим (Кареева, Виппера), но и к совсем плохим, напр., — Иванова.

Однако, несмотря на это, учебники Виноградова не утратили своего значения и в настоящее время. В руках умелого преподавателя пробелы их могут быть легко заполнены, за то у них есть неоспоримые достоинства — в расположении материала, строгой его трактовке и в очень серьезном содержании. Изложение в них краткое, почти отрывистое, но всегда в коротких фразах Виноградовского учебника заключается возможность большого экскурса, так ск. «на законном основании» — для выяснения какого нибудь понятия или исторического положения и т. д. Напр. какой благодарный момент для преподавателя открывается в следующей фразе (с курсивом) Виноградова: «Население, которое сначала с недоверием относилось к *республике* (речь идет о 1870 годе во Франции), *с каждым годом все более и более убеждалось в ее необходимости*, и монархические партии мало-по-малу потеряли всякое значение». Отмечаю эту фразу отнюдь не в связи с какой-либо современной политической тенденцией, а с возможностью выяснить сложный психологический процесс переживания и изживания обществом грандиозных событий. Обозначение ярких нитей исторического процесса в учебниках Виноградова будило мысль, и история в глазах учащихся переставала быть сборником занимательных рассказов из прошлого и давала материал для суждения об ее закономерности и внутренней логичности.

Учебники Виноградова были «одобрены» и «допущены». Этому очень удивлялся, после 1905 года, один публицист в одной охранительной газете, возмущавшийся тем, что ученики, учащиеся истории XIX в. по Виноградову, только и слышат, что о революции. Не виноват профессор истории, что в XIX веке было так много революций в Европе, но большая гражданская заслуга П. Виноградова в том, что при изложении бурных событий этой эпохи, он указал на развитие у восставших народностей здоровых начал — национальной и политической свободы. В этом отношении у Виноградова действительно ярко сквозит схема развития конституционных начал в государственной жизни Европы. И социальный вопрос, столь запретный для школы несколько десятков лет тому назад, получил доступ на страницы учебника Виноградова, и упоминание о «социалистических теориях» Сен-Симона, Фурье, Луи-Блана в спокойных тонах, без одиозных комментариев, давало возможность в преподавании остановиться на социализме без готовой предвзятости. Теперь, после появления многих хороших учебных руководств по истории, достоинствами учебников Виноградова не удивишь, но четверть века назад они вошли в наше школьное преподавание истории, как настоящее новое и живое слово. Учебники Виноградова до самого последнего времени держались в России, а за-границей держатся и теперь,

и всего лишь в прошлом году пишущий эти строки имел их в Африке в качестве учебного руководства.

Проф. П. Г. Виноградова, как ученого, знают в ограниченном кругу специалистов-соратников по научным исследованиям, но имя историка Виноградова известно всей России. Когда в пасмурный декабрьский день в Париже мы пришли в церковь отдать последний долг профессору, гордости русской науки, получившему за несколько дней до смерти торжественное признание Сорбонны, можно было сказать, вероятно, без большой ошибки, что все то были ученики Виноградова.

Н. Кнорринг.

Н. А. РУБАКИН.

(К 40-летию литературно-общественной деятельности).

Николай Александрович Рубакин, не будучи патентованным педагогом и ученым, сам создал свою аудиторию, которой могут позавидовать наиболее прославленные педагоги, и внес в общую сокровищницу духовной культуры свою лепту, чем не всегда могут похвалиться и самые выдающиеся представители науки. Имя Н. А. Рубакина в России столь же популярно среди читателей народно-общественных библиотек, как и имя первоклассных художников слова. На книгах его воспитывалось не одно поколение людей, а его пособия по самообразованию многим, очень многим дали более, нежели те казенные школы, где они обучались. Учитывая все это, мы не можем обойти молчанием юбилея Н. А. Рубакина, вот уже 40 лет сеющего разумное, доброе, вечное — без преувеличения можно сказать — на просторах обоих полушарий.

Уже с детских лет Н. А. пристрастился к чтению и проявлял писательские наклонности, просиживая часами над тетрадями, куда заносил различные выписки из книг. Когда перед матерью Н. А—ча, переехавшей в 1874 г. из Ораниенбаума в Петербург ради воспитания детей, стал вопрос о подыскании заработка, так как не хватало на прожитье той суммы, которую высылал ей муж, то Н. А. уговорил ее открыть публичную библиотеку. Тринадцатилетний Н. А., реалист 2-го класса, с головой окунулся в библиотечное дело, отдавая ему все свободное время.

Решив итти в университет, Н. А. вышел из 6 -го класса реальной школы и стал дома готовиться к экзамену на аттестат зрелости. В 1881 г. Н. А. поступил на естественный факультет Петербургского университета, но в то же время записался вольнослушателем историко-филологического факультета и слушал лекции юридического факультета. Таким образом Н. А. еще на студенческой скамье занялся изучением наук в той цельности и разносторонности, которая указывалась системою О. Конта и которую Н. А. потом положил в основу своего капитального труда «Среди книг». Серьезно отдавшись научной работе, Н. А. мечтал о научной карьере в области естествознания, однако осуществлению этой мечты помешало одно обстоятельство, столь обычное в тогдашних условиях русской жизни, — политическая неблагонадежность. В этом случае, как и во многих других, русское правительство, преграждая доступ к научной карьере, пополняло кадры оппозиционно настроенной молодежи. Н. А. решил отдаться живой работе — жизни среди рабочих. К этому представился благоприятный случай: отец Н. А—ча как раз в это время заарендовал в Стрельне бумажную фабрику, и Н. А. взял на себя сношения с рабочими. С этого момента Н. А. начал изучать интересы и стремления рабочих, особенности их языка, приемы мышления и изложения, и все это дало в последствии Н. А—чу ключ к изучению читательской психологии и выработке популяризаторских приемов, которыми так умело пользуется Н. А. в своих научно-популярных книгах.

Н. А. не ограничился изучением тех читателей, с которыми пришлось

ему иметь дело в Стрельне, — он решил поставить это дело в широких размерах, и с этой целью выпустил в свет программу исследования литературы для народа. С этого времени — 1888 г. — завязалась переписка Н. А. с читателями, главным образом, с рабочими, крестьянами, учителями и учительницами; эта переписка послужила потом основанием для целого ряда работ Н. А. как по изучению читательской психологии, так и по выработке руководств для самообразования. В особенности большой успех имела книга «Этюды о русской читающей публике» (1895 г.), где впервые дана была квалификация русского читательства в связи с вопросом об интеллигенции из народа. В то же время Н. А. усиленно работал над составлением научно-популярных очерков, преимущественно исторического и естественно-исторического содержания. Эти очерки находили самое широкое распространение среди учащихся и читателей из народа.

Некоторые критики научно-популярной литературы по естествознанию, как напр. Е. Елачич, проф. Завадовский, Боссе, весьма отрицательно относятся к произведениям Н. А., именно за то, что в погоне за занимательностью изложения автор зачастую сообщает такие сведения, которые могут вселить в голове читателя неверные понятия. Я не берусь судить, поскольку правы эти критики, но с полной категоричностью могу утверждать, что спрос на книги Н. А. среди читателей из народа по-прежнему стоит очень высоко, как свидетельствуют статистические данные о читаемости книг в Сов. России. Чем же объяснить усиленный спрос на книги Н. А—а? Ответ на этот вопрос находим у самого Н. А.: «Огромное большинство читателей, особенно начинающих, т. е. из широких народных масс, представляют почти скрытые, потенциальные запасы бодрого, смелого и жизненного настроения, и книга, живо написанная, проникнутая бодрым и светлым отношением к жизни, не может не явиться для них искоркой, оживляющей скрытые силы души». Научно-популярные книги Н. А. как раз и отличаются живым изложением и бодрым настроением.

К сожалению, многие научно-популярные книги Н. А—ча давно уже вышли из продажи, а спрос на них не прекращается. В последнее время сами рабочие как в Сев., так и в Южн. Америке приступили к переизданию ряда научно-популярных книг Н. А., а также переиздали (3-е дополн. изд.) «Письма к читателям о самообразовании». В своем предисловии к этой книге издатели-рабочие указывают, что «решено было собрать в складчину сумму денег, нужную для издания столь необходимой книги». Много ли авторов могут похвалиться таким вниманием со стороны своих читателей?

Хотя интересы читателя из народа всегда стояли у Н. А. на первом плане, тем не менее велики его заслуги в распространении серьезной научной книги. Благодаря тому обстоятельству, что Н. А. состоял последовательно редактором многих издательств (О. Н. Поповой, П. Ершунина, И. Д. Сытина и др.), ему удалось выпустить в свет под своей редакцией более 200 научных книг, в том числе сочинения Реклю «Земля», Дарвина, Спенсера, Тиндаля и др.

Помимо литературной деятельности, Н. А. отдавал много сил и общественной деятельности в Петербургском Комитете Грамотности, Вольно-Экономическом Обществе, Союзе писателей и др. организациях. Само собою разумеется, что литературно-общественная деятельность Н. А. не соответ-

ствовала «видам правительства». Издаваемые им как переводные, так и оригинальные книги то и дело подвергались цензурным урезкам, конфискации и сожжению. Вопрос о разрушении самодержавного строя, давившего все живое, стал перед Н. А., как и вообще перед широкими кругами русского общества, вопросом насущным и неотложным. С 1897 г. Н. А. стал принимать участие в партии социалистов-революционеров, в которую формально вступил в 1902 г. (После дела Азефа, в разоблачении которого Н. А. принимал деятельное участие, Н. А. однако вышел из партии). Предреволюционное брожение все усиливалось. В этот период постигла Н. А. высылка в Крым за подписание протеста против зверского усмирения демонстрации студентов на Казанской площади. По возвращении из ссылки Н. А. в скором времени снова (в 1904 г.) подвергся бессрочной высылке за границу за выступление на съезде деятелей по техническому образованию. С наступлением «политической весны» Н. А. вернулся в Петербург, но уже через два года, в декабре 1907 г., добровольно выехал за границу, будучи предупрежден, что ему снова грозит неприятный сюрприз со стороны департамента полиции. Перед своим отъездом за границу Н. А. передал свою библиотеку, разросшуюся до 115 тысяч томов, Лиге Образования, которая затем слилась с Обществом «Образование».

Живя заграницей, в Лозанне, Н. А. продолжает свою литературную деятельность, пользуясь для этого личной библиотекой, разросшейся до 48 тысяч томов благодаря присылке книг различными издательствами и авторским подношениям. За время своего пребывания в Швейцарии Н. А. выпустил в свет новое издание наиболее ценной своей работы «Среди книг», которое давно уже вышло из продажи. Как мне известно, Н. А. подготовил новое издание этой книги, в котором подводится итог всем направлениям в истории русской мысли и общественности. Неужели не найдется издателя для этой книги, которая так настоятельно нужна всем работникам книжного и библиотечного дела?

Еще более важным делом заграничного периода жизни Н. А. является его работа в области библиологической психологии, объектом которой является изучение всех явлений, связанных с созданием книги, ее распространением, утилизацией и влиянием. Согласно Н. А. Рубакину, библио-психология покоится на следующих пяти законах: 1) Закон Гумбольдта-Потебни: «Слово — возбудитель, а не передатчик мысли». 2) Закон Геннекена: «На читателя оказывает наибольшее впечатление та книга, автор которой по своим психическим качествам близко подходит к читателю». 3) Закон Тэна: «Раса, среда и исторический момент определяют психическую природу читателя». 4) Закон Р. Семона: «Понимание книги является функцией психической природы читателя». 5) Закон Э. Маха: «Сбережение времени и сил читателя увеличивается по мере того, как к читателю приближается соответствующий тип книги». Работы Н. А. по библио-психологии обратили на себя внимание целого ряда выдающихся психологов, педагогов и библиографов (проф. Клапареда, проф. Феррьера, директора Брюссельского Междунар. Библиографического Института П. Отле и др.), выступавших в различных научных обществах с докладами о них.

В 1916 г. по инициативе Института Ж.-Ж. Руссо в Женеве и Международного Библиографического Института в Брюсселе открыта секция библиографической психологии; директором этой секции состоит Н. А.

Среди других работ секция исполняет разные библиографические работы для Лиги Наций, реформирует библиотеку Лозаннского Народного Дома на принципах библиографической психологии и т. д.

Не смотря на свои годы (Н. А. родился в 1862 г.) Н. А. полон энергии и работоспособности. В письме ко мне Н. А., между прочим, пишет: «просто таки не хватает сил справиться со всеми навалившимися и все увеличивающимися работами». Так как дело, которому служит Н. А., не знает ни эллина ни иудея, являясь одинаково важным для всех, кто видит в книге могущественнейшее орудие борьбы за истину и справедливость, — то, смею думать, все разделят наше горячее пожелание юбиляру, чтобы хватило у него сил и времени для продолжения своей плодотворной работы в области книжного дела.

С. Сероволко.

ПАМЯТИ АЛЕКСАНДРЫ МИХАЙЛОВНЫ КАЛМЫКОВОЙ.

В ночь с 31 марта на 1 апреля т. г. в царскосельской здравнице для научных работников скончалась Александра Михаиловна Калмыкова, которой в истории русского просвещения по праву принадлежит одно из первых мест. Почти 60 лет А. М. Калмыкова «подвизалась подвигом добрым». Родилась она в Екатеринославе, в 1849 году, где окончила гимназию и получила диплом учительницы. Уже с 1869 г., выйдя замуж за Д. А. Калмыкова (впоследствии сенатора гражданского кассационного департамента), А. М. посвящает себя общественной деятельности, сначала в Симферополе, а затем в Харькове и Петербурге. В Харькове А. М. примыкает к кружку, группировавшемуся около прогрессивного «Южного Края», в котором помещает ряд статей и фельетонов. Фельетоны ее по еврейскому вопросу, печатавшиеся в «Южном Крае», были изданы отдельной книжкой («Еврейский вопрос в России») и выдержали два издания. В Харькове же А. М. учительствует в организованной Х. Д. Алчевской женской воскресной школе и становится одной из сотрудниц знаменитой книги «Что читать народу», для которой составляет отделы географии и истории.

Широкая, кипучая деятельность А. М. в Харькове обращает на себя внимание властей. Одесский генерал-губернатор Э. И. Тотлебен уже в конце 70-х годов требовал привлечения молодой культурной работницы к знаменитым политическим процессам, предшествовавшим делу 1 марта, но ее спасло заступничество М. Т. Лорис-Меликова, который был тогда харьковским генерал-губернатором*). В 1888 году, с переселением в Петербург, А. М. поступила учительницей в вечернюю школу для рабочих фарфоровского попечительства за Невской заставой, по Шлиссельбургскому тракту, запросто называемую Варгунинской. Чрезвычайно талантливые и смелые чтения А. М. захватывали рабочую аудиторию; очень скоро чуткие слушатели решили, что «такой учительницы, как А. М., не было и не будет».

В 1889 году А. М. открыла в Петербурге склад народных изданий, вложив в дело только свою вдовью сенаторскую пенсию — 2.500 р. Склад повела А. М. совсем не по-торгашески: приказчиков не было, работали пять помощниц, во главе с неутомимой, идейной М. А. Чехович, да пять мальчиков, окончивших начальную школу, которых А. М. выбирала из сирот или детей очень неимущих родителей. Склад поставил себе целью снабжать книгами сельские школы. Предварительно нужно было из министерских разрешительных каталогов, в котор. было много малопонятных, пустых и нехудожественных книг, отобрать хорошие, дельные книги, годные для детей и подростков. Закипела работа по составлению каталога склада, к которой А. М. привлекла молодых петербургских ученых, педа-

*) См. «Былое» 1926, № 1.

гогов, писателей. В 1890 г. каталог вышел из печати и очень скоро сделался незаменимым пособием при комплектовании школьных и народных библиотек, которым земства и обществ. учреждения пользовались в течение ряда лет.

С большим трудом, но А. М. удавалось добиваться в министерских канцеляриях «одобрения» и «допущения» для таких книг, которые считались или «вредными» или «нежелательными» для народа. В своих воспоминаниях, помещенных в цитированной уже нами книжке «Былого», А. М. красочно рассказывает о том, как хлопотала она у чиновника Анского, составлявшего разрешительные каталоги министерства нар. просв., об одобрении книги Н. А. Рубакина «О великих и грозных явлениях природы». «Я взяла книгу и пошла с нею в министерство нар. просвещения, в канцелярию Анского, указала ему на богатство содержания, на чрезвычайно интересные иллюстрации по заграничным клише, каких в России еще не видывали. Анский отвечал мне очень нелюбезно, бросив книгу на стол: «Вот вы и г. Рубакин считаете необходимым, чтобы крестьяне знали, что такое электричество, а мы считаем, что для них гораздо полезнее при звуках грома думать: пророк Илья в колеснице катается по небу». Я ушла в совершенном негодовании. Уж не знаю, мой ли приход подействовал на Анского, но через некоторое время книга получила одобрение».

Звание «вдовы сенатора» и ее связи долгое время оберегали А. М. от происков департамента полиции. Донимали обысками, назойливой слежкой, но все же не решались трогать склад, в котором заказывала книжки для детских приютов сама Императрица Мария Федоровна, склад, который, как шутливо рассказывает А. М. в тех же воспоминаниях, «победил такого страшного владыку, как Победоносцев: «Победоносцев присылал иногда кого-нибудь из служащих у него со списком книг для какой-нибудь церк.-приход. школы. Книги были исключительно духовно-нравственного содержания, такие сухие и мало понятные по изложению, что сомнительно, читал бы их учитель, а о детях и говорить нечего. Однажды был прислан список на 70 руб.; я сказала посланному: «доложите Победоносцеву, что жаль мне денег и детей, что из 70 руб. назначенных, я прошу его разрешить мне на 20 руб. набрать книг интересных для детей. Набравши — пришлю для просмотра, если не понравится, — пусть вернет все до единой». Книг не вернул, и с тех пор каждый раз при новом списке обозначалось, на какую сумму склад может выбрать для детей».

Работа склада как-то сразу наладилась и шла очень хорошо. За какие-нибудь пять лет годовой оборот его достиг ста тысяч рублей. Очень скоро почти все земские учреждения стали работать с А. М. Она обратилась к земским управам с предложением сообщать о размерах ассигнований на библиотечную сеть, называть школы, в котор. было намечено основание библиотек или пополнение уже существующих. Склад по поступавшим заказам выбирал книги, рассылал их прямо по данным адресам, из года - в год следил за книжным активом каждой отдельной библиотеки и таким образом избавлял земства от громадных накладных расходов по пересылке книг из центров, по просмотру книжного состава и т. д. Случалось, что иная библиотека была столько раз пополнена, что и книг годных, указанных в каталогах министерских, нельзя было уже для нее выбрать; тогда склад предлагал выписать волшебный фонарь, тексты чте-

ний и картины. Так, под влиянием склада, в земской деревне все шире и шире стали распространяться чтения с волшебным фонарем, которые собирали в школы не только детей, но и взрослых и становились весьма действительным средством внешкольного просвещения народа.

М. нар. просв., подозрительно относившееся ко всякому проявлению здоровой частной инициативы в просветительном деле, оказывало складу А. М. особенное внимание. Выражалось это внимание иной раз в форме поистине удивительной. Так, однажды ведомство графа Деланова обратилось с «неподлежащим оглашению, конфиденциальным отношением» к председателю Вольного экономического общества, графу Гейдену, в котором председателю «ставилось на вид» то обстоятельство, что он «отводит ответственное место в Вольном экономическом обществе такому неблагонадежному лицу, как А. М. Калмыкова, а она, между тем, задалась целью заменить для земств министерство народного просвещения своею собственною деятельностью, правда, совершенно законными средствами*)».

Студенческая демонстрация 4 марта 1901 г. на площади Казанского собора оборвала эту деятельность. По предложению А. М. Союз писателей выступил с горячим протестом против ужасного избиения молодежи. Всем памятно, что как только протест был заявлен, в тот же вечер и ночь было произведено 175 обысков. Всем протестантам было предложено немедленно уехать из Петербурга с запрещением жить в 39 губернских городах, во всех университетских и таких, где были фабрики и заводы, в Крыму и на Кавказе. А. М. Калмыкова В. И. Чарнолуский и Н. А. Рубакин были отданы на три года под гласный надзор полиции. С чрезвычайным трудом А. М. удалось добиться замены административной ссылки высылкой за границу, без права въезда в Россию в течение всего срока гласного надзора. Известный петербургский книгопродавец Н. П. Карбасников предложил было А. М. поддержать ее дело, оставить служащих, дать деньги для оборота, но когда он увидал, что вся работа склада двигалась А. М., дававшей всему направление, то решил, что не склад надо покупать, а самое владелицу... «Без вас никто так склада не поведет, и у нас, книгопродавцев-издателей, книги будут лежать без движения, даже те, которые вами требовались сотнями и тысячами»...

Заграницей А.М. принимает близкое участие в социал-демокр. партии. Едва-ли А. М. целиком разделяла программу этой партии; в 70 -х годах мы видим ее в рядах народовольцев, а потом личные связи с Плехановым, Аксельдором и Засулич ввели ее в группу «Освобождения труда». Когда в Петербурге образовалась группа с.-д. с Лениным во главе, А. М. в организацию не вошла, хотя оказывала ей всемерное содействие. Уж очень многогранна была душа этого исключительного человека, слишком она была *мудра*, чтобы замкнуться в тесном кругу партийной догмы. И уж очень сильна была у нее тяга к культуре, вера в ее исключительную ценность. И большое сердце, роднившее ее с В. Г. Короленко, В. М. Гаршиным...

Личные связи с Лениным, Е. К. Крупской, а затем и литературные влияния конца 90-х и начала 900-х годов, знаменующие расцвет марксизма (стоит вспомнить, что и приемный сын А. М., П. Б. Струве,

*) «Былое» 1926, № 1.

в эти годы по праву считался лидером российского марксизма), определили симпатии А. М. к движению. Как бы то ни было, она систематически поддерживала работу социал-демократов, и на ее средства основалась и издавалась знаменитая «Искра»..

Революция 1905 года вернула А. М. в Россию. Она с головой уходит в культурную работу — читает в рабочих школах, клубах, на педагогических курсах, в обществе попечения о молодых девушках-работницах, в обществе дошкольного воспитания, в петербургской земской учительской семинарии, городских школах, детских приютах. Связи с культурными центрами крепнут, с Лениным и его группой ослабевают. Последняя революция еще более обрывает старые связи. К победителям «октября» она не примкнула. Кажется, только на четвертом году октября А. М. в первый раз после долгого перерыва пишет по делу к Н. К. Крупской... Последние два года А. М. неподвижно лежала в здравнице, прикованная к постели тяжким недугом. И хоронили А. М. не так, как принято хоронить в сов. России «преданных власти» граждан: 4 апреля на Волковском кладбище гроб с телом покойной опустили в могилу, на знаменитых «литераторских мостках», по соседству с могилами Глеба Успенского, Новорусского и Муйжеля, без речей «ответственных представителей власти». А в казенных газетах не было трескучих официальных поминальных статей — только Крупская посвятила сдержанную заметку На смерть покойной отозвались старые культурные работники — С. Ф. Ольденбург, Ю. И. Фаусек и ее бывшие ученики и ученицы.

«Работа, работа и работа», — было ее жизненным лозунгом, говорит С. Ф. Ольденбург*), и только, когда болезнь отняла у нее последние силы, А. М. слегла, чтобы уже не встать. За 40 с лишним лет, что я имел счастье знать Ал. Мих., и знать близко, я смело могу сказать, что ни одного дня она не оставила себе — вся жизнь ее принадлежала другим».

В тепло и искренне написанной статье, Ю. И. Фаусек говорит, что А. М. в высшей мере обладала редким талантом сердца. Отсюда, может быть, и ее редкий дар рассказчицы: «Рассказать так, чтобы не только заинтересовать слушателей и очаровать его художественностью передачи, а захватить его целиком, потрясти его до самой глубины, заставить верить в прекрасное будущее и силу человеческого духа — это могла сделать только Александра Михайловна. Незабываемое впечатление оставил во мне один день в 1915 году, когда А. М. рассказывала тысячной толпе городских детей в зале петербургской думы. «В дурном обществе» Короленко и «Каштанку» Чехова. В зале была мертвая тишина, голос А. М. звучал, как прекрасный инструмент; нельзя было поверить, что это голос старого человека: в нем была свежесть и звучность молодого голоса. Дети напряжено слушали с блестящими глазами. Рядом со мной сидела девочка с побледневшими от волнения лицом и застывшими на щеках слезами. Она молчала, когда голос А. М. замолк, и не отрывала от нее глаз, а с другой стороны плохо одетый мальчуган лет двенадцати слушал, качая головой, и шептал: «Ах, хорошо, ах, как хорошо», а когда рассказ окончился, воскликнул, повернувшись ко мне: «Вот так тетенька, ах какая тетенька, такой другой, поди, на всем свете не сыскать»**).

*) «Красн. Газета», № 1082.

**) «Кр. Газ.», № 1082.

Нам хочется нашу заметку закончить несколькими выписками из статьи группы бывш. слушателей А. М., помещенной в № 87 «Учит. Газеты»: «Необычайная простота и сердечность, глубокое внимание и уважение к каждому самому скромному слушателю делали ее близкой, дорогой всем. Ее живые, полные глубокого интереса беседы собирали переполненную аудиторию. Звонкий, молодой, несмотря на преклонный возраст, голос будил и звал вперед. Она любила жизнь, работу и зажигала желанием работать. Грозы и бури войны и революции разъединили нас, напряженная работа мешала поддерживать живую связь, но именно работа и теплые воспоминания постоянно возвращали мысль к ней. Надо, чтобы о той, которая так любила книгу и так много работала над созданием хорошей книги для детей и народа, была написана книга, которая обрисовала бы и запечатлела светлый образ прекрасного человека и чуткого педагога»...

Н. Новожилов.

Библиография.

Ročenka pedagogická a školská. *Ročník pátý, za léta 1918 až 1923.* Uspořádána redakčním sborem, jehož členy byli J. Čeněk J. Hendrich, E. Lippert, J. Tůma, V. Vendyš, za výkonné redakce J. Mauera. Vydána péčí Českosl. Pedag. ústavu J. A. Komenského spolu s Dědictvím Komenského a Ústřed. spolkem čsl. profesorů, s podporou min. školství a národní osvěty. 1925. Стр. 492. Цена 72 čk.

Этот пятый ежегодник чешской педагогики и школы является продолжением третьего ежегодника, вышедшего в 1913 году. Четвертый ежегодник, долженствовавший обнимать время за 1912—1918 годы, был предположен к изданию еще в 1918 году, но затруднения первых послевоенных лет помешали своевременному выходу его в свет (редакция надеется выпустить его позднее при более благоприятных условиях). Настоящий пятый ежегодник охватывает первые пять лет существования самостоятельного Чехословацкого государства и дает исчерпывающую картину как современного состояния низшей и средней (а отчасти и высшей) школы в Чехословакии и движения в пользу ее реформы, так и чешской педагогической и учебной литературы. Уже поэтому появление его представляет собою событие в чешской педагогической литературе и делает его необходимым и надежным пособием для всякого, желающего ближе познакомиться с чехословацкой школой и педагогикой.

Ежегодник состоит из двух частей: текста (264 стр.), составленного из статей, обозревающих развитие чехословацкой педагогики и школы за указанное пятилетие, и библиографии (196 стр.) всей педагогической и учебной литературы в самом широком смысле этого слова, включая и статьи в специальных и общих чешских и словацких журналах. В приложении (29 стр.) дан краткий очерк на французском языке современного состояния педагогики и народного образования в Чехословакии. Обе части разделены на 67 параллельных параграфов, в составлении которых приняло участие более 60 авторов. Уже это свидетельствует о той громадной работе, которая вложена в ежегодник.

Богатый материал ежегодника распадается на три главных отдела: 1) педагогика (общая и отдельных видов образования, включая и научные основы педагогики — философию, биологию, психологию, социологию и педологию, §§ 1—22), 2) дидактика и методика (начального и среднего образования, а также отдельных предметов, §§ 23—50), и 3) школьная организация (включая статистику за 1922—23 г. и движение в пользу школьной реформы, §§ 51—67). Этим отделам предшествуют две вводных статьи О. Хлупа «Обзор педагогической науки» и С. Врана «Обзор современных педагогических движений».

Внимательное чтение ежегодника оставляет впечатление большой созидательной работы, проявленной за первые пять лет государственной самостоятельности как чехословацким правительством, так и обществом в лице различных организаций и учительства. Поражает обилие педагоги-

ческой литературы, вышедшей за минувшие пять лет, в частности обилие педагогических журналов и учебных книг. Громадная работа совершена в области школы, о чем свидетельствуют блестящие статистические данные о числе школ и учащихся в них, говорящие о полной обеспеченности населения школой. Однако, вся эта работа идет по преимуществу в старых формах, унаследованных еще от до-военного времени, и проявляется по преимуществу в упорной и методической разработке деталей и частностей педагогической теории и практики. В этом смысле чрезвычайно показательно преобладание в педагогической литературе работ, посвященных дидактике и методике отдельных учебных предметов, частных вопросов воспитания и истории педагогики. Наиболее значительные труды общепедагогического характера — труды И. Улеглы (О воспитании человека) и О. Каднера (История педагогики) — энциклопедического или исторического содержания. В центре стоит школа с ее практическими нуждами текущего дня. В частности чрезвычайно обильна литература, посвященная физическому воспитанию, гражданскому и нравственному воспитанию, воспитанию дефективных детей, профессиональной школе. Но зато очень бедна литература по дошкольному и внешкольному образованию. Что касается теории дошкольного образования, то соответствующий обзор даже вообще отсутствует в ежегоднике.

Такое же впечатление получаешь от отдела, посвященного характеристике фактического состояния школы. Упорное и энергичное строительство деталей (в ежегоднике, к сожалению, отсутствуют обзоры, посвященные школе на Подкарпатской Руси и на Словакии, где школьное строительство должно было быть особенно энергичным), повидимому, заняло всю энергию и правительства и учительства, заставив отложить вопрос о реформе школы в целом. Школа до сих пор живет еще в формах, унаследованных от австрийской государственности, и идет старыми путями. Что реформа ее однако стоит на очереди и ощущается как назревшая задача момента, — это явствует из всех почти обзоров, как посвященных отдельным типам школы (срв. особенно обзоры посвященные «материнской школе», средней школе, подготовке учителей), так даже и отдельным учебным предметам (срв., напр., статьи о философской пропедевтике и о славянских языках). Не является ли впрочем отмеченная нами черта — сосредоточение педагогической работы за минувшее пятилетие на деталях и частностях, на потребностях текущего дня — залогом того, что реформа, раз произведенная, будет стоять за то на прочном фундаменте, на широкой основе обильной опытом практики?

С. И. Гессен.

World Education, *Proceedings of the First Biennial Conference of the World Federation of Education Associations, held at Edindurgh, July 20 to* July 27, 1925. Vol I pp. 462, Vol. II pp. 490.

Два больших тома трудов международного съезда по народному образованию заключают в себе массу материала почти по всем странам света. Наиболее подробно освещено образование в Соединенных Штатах, Шотландии, Китае, Англии, Венгрии, Греции, Индии, Японии, кроме того есть доклады о Германии, Бельгии, Дании, Финляндии, Чехословакии, Бирме, Канаде, Гавай, Ирландии, Новой Зеландии, Норвегии, Швеции. Весь материал расположен по следующим рубрикам: 1) Дошкольное образо-

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 181 - 200

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

вание, 2) Начальная школа, 3) Средняя школа, 4) Образование юношества, 5) Образование взрослых, 6) Университеты, 7) Подготовка учителей, 8) Воспитание характера, 9) Здравоохранение, 10) Борьба с неграмотностью и 11) Международные отношения.

Наиболее интересные доклады были прочтены Sir Robert Blair'ом и Dr Georg Kerschensteiner'ом по образованию юношества, профессором Patrick Geddes об университетском вопросе, профессором P. Otlet о международном университете, профессором J. J. Findlay о подготовке учителей.

Интересный доклад о политике народного образования прочел проф. W. Russell. В трудах помещены также некоторые доклады, хотя и не прочтенные на Съезде, но присланные с этой целью. София Руссова прислала доклад об украинском Институте в Праге; Dr B. Старосельский прислал доклад о среднем и высшем образовании на Украине. К трудам приложен указатель, так что не трудно найти необходимую информацию.

D-r J. Gennadius «*A Sketch of the History of Education in Greece*». 48 стр.

Доклад, представленный на Международном Съезде в Эдинбурге и напечатанный отдельной брошюрой. Дает краткую историю образования в Греции, ее современное состояние и литературу вопроса. Начальное образование дается в коммунальных школах, которых около 8.000 с 581.000 учащихся. Средних школ 650 с 85942 учащихся. Афинский университет имел по последним данным 8.789 студентов.

Н. Ганц.

ОБЗОР ЛИТЕРАТУРЫ О КОМПЛЕКСНОМ ПРЕПОДАВАНИИ.

Бурный темп строительства новой школы в России вызвал обширную педагогическую литературу, посвященную проблеме комплексного преподавания. Последнее, как известно, было объявлено в официальных программах *Гус'а* подлежащим неотложному введению в школах I и II-ой ступени: именно комплексное преподавание должно, по замыслу советских педагогов, притти на смену предметного преподавания старой школы и сделаться, тем самым, краеугольным камнем новой советской школы. Комплексное преподавание не является, таким образом, отвлеченным теоретическим построением, а жизненной проблемой, получающей свое оправдание в практике современной русской школы. Многочисленные педагогические журналы, издаваемые в России, отводят значительное место статьям, касающимся тех или иных вопросов комплексного преподавания. Кроме отдельных журнальных статей появились и специальные более или менее значительные работы, посвященные критическому обоснованию и рассмотрению методов комплексного преподавания.

На первом месте из небольшого числа специальных работ по комплексному преподаванию необходимо поставит книгу **К. Н. Соколова:** *Методы комплексного преподавания с предисловием Л. Д. Синицкого* Изд. 3-ье, вновь перераб. и дополн. Из. «Работник Просвещения». Москва 1924 г. Эта книга выдержала уже несколько изданий и приобрела известность среди русских педагогических кругов. Автор, оставаясь при своих прежних выводах, в новых изданиях своей книги основательно переработал и дополнил ее в части, касающейся педагогической практики в советской

России. 3-ье издание значительно дополнено также подобным критическим рассмотрением программ *Гус'а:* — Книга К. Н. Соколова является серьезным критическим исследованием проблемы концентрации или комплексности преподавания. Методы комплексного преподавания автор классифицирует на две группы: методы концентрации (в узком смысле) и методы корреляции. К первым методам относятся концентрация вокруг родного языка, вокруг природы и, наконец, вокруг трудовой деятельности людей. Автор подробно обсуждает каждую из указанных попыток концентрации преподавания вокруг одного предмета — языка или природы; он критически отмечает как достоинства, так и недостатки подобной, можно сказать, односторонней концентрации. При этом автор иллюстрирует вышеуказанные попытки концентрации фактами из русской педагогической практики: так попытка концентрации вокруг языка связана с именем К. Д. Ушинского, а также с практикой объяснительного чтения, получившей большое значение в педагогике Л. Толстого, Вахтерова и др.; попытка концентрации вокруг природы иллюстрируется педагогической практикой школы Н. И. Поповой. В особой главе автором критически освещается попытка концентрации вокруг «трудовых процессов», которую предприняли представители советской педагогики П. П. Блонский, А. Г. Калашников и др. Автор после критического разбора отвергает вышеуказанные попытки односторонней концентрации, считая их противоречащими естественному духовному росту ребенка, и признает более правильной идею корреляции — соотносительности, связанности предметов преподавания. Он рассматривает, как наиболее типичные теории корреляции, дидактику Лая и Фаррьера, с одной стороны, и американца Д. Дьюи, — с другой. — Переходя к практике советской педагогики, автор отмечает, что многие русские педагоги приступили к строительству трудовой школы с прямого подражания системам Лая, Феррьера и Дьюи. К числу промежуточных методов, комбинировавших указанные системы, автор относит: обычный метод русских опытно-показательных учреждений, метод разовых заданий, системы — цикловую, студийную, аккордную, производственного преподавания. В практике перечисленных методов автор усматривает постепенный отказ от слепого подражания Западу и зарождение новой русской педагогической мысли, получившей свое завершение, по мнению автора, в новых программах *Гус'а*. — В особой главе автор подробно рассматривает программы *Гус'а* и, отмечая некоторые достоинства их, вскрывает ряд существенных недостатков этих программ: так автор указывает на чрезмерную искусственность комплексности в работах в отношении связи их с обучением грамоте и письму. Программа *Гус'а* для 2-ой ступени обучения встречает особенно возражения автора. Основным недостатком ее, по мнению автора, является широкая тематическая проработка материала, которая не может определяться потребностями учащихся. В заключение автор различает проблему комплексности от комплексного метода преподавания. «Проблема комплексности в преподавании, поясняет автор, это проблема объединения наук, как предметов школьного обучения между собой. Что же касается комплексного метода преподавания как такового, пишет К. Н. Соколов, то это понятие страдает крайней расплывчатостью и неопределенностью.» «Им так часто пользовались, пишет далее автор, так часто злоупотребляли, что он потерял свою

чистоту и определенность. Комплексный метод преподавания — это все, все современные методы, а все — это значит ничего. Поэтому от употребления этого термина лучше всего отказаться». К таким выводам, неожиданным для читателя, приходит в заключении автор.

Нам кажется, что работа К. Н. Соколова оказалась бы гораздо более ценной, если бы он с самого начала своего исследования руководствовался тем различием проблемы комплексности от комплексного метода, к которому он пришел в заключении своей книги. Дейтвительно, если бы автор строго проводил это различение, он не мог бы противопоставлять теории корреляции Лая и Дьюи теориям концентрации, ибо первые дают теоретическое оправдание эпизодичности учебного курса, вторые же касаются объединения предметов в учебном плане. Автор вполне правильно подвергает основательной критике психологическую схему Лая, лежащую в основе его экспериментальной дидактики. Отвергая сенсуалистическую трактовку Лаем познания, он совершенно верно отмечает, что современная психология признает наличность в восприятии мысли, которая, таким образом, участвует в акте восприятия, а не является только в результате его переработки путем ассоциаций и ассимиляции. «Система Лая, пишет К. Н. Соколов, с начала до конца искусственна, теоретична. Хотя она построена на психологии детей, но на каждом шагу противоречит этой психологии... При этой форме ведения школьных занятий очень часто дети бывают пассивны, а не активны. Довольно часто приходится прибегать к строгой дисциплине, чтобы поддержать порядок в классе» (81 стр.). Относительно метода занятий по темам, предложенного Феррьером, К. Н. Соколов пишет: «Если, по мнению Феррьера, наш обычный лоскутный метод преподавания заслуживает того, чтобы Данте поместил его в своем аду, как наказание для тех педагогов, которые не любили детей, и не заботились о хрупкой и нежной их душе, то там же следовало бы отвести место и тем методам, при помощи которых месяцами удерживали внимание детей на картинке, как это практиковалось в некоторых наших школах». С этими словами автора нельзя не согласиться. — При критическом обзоре системы Лая автор не достаточно четко проводит границу между эпизодичностью, т. е. рядоположностью эпизодов — тем, обрабатываемых посредством особого дидактического метода, и системой знания, классифицированной Лаем при построении учебного плана сообразно его психологическим предпосылкам. Хотя в основе как первой, так и второй лежит одна и та же психологическая схема Лая, однако, как признает и сам автор, необходимо эти две области строго различать. Нужно отметить, что глава, посвященная Дьюи менее удачна, чем предыдущие. Неправильно, по нашему мнению, зачисление автором в одну кампанию с П. П. Блонским и А. Г. Калашниковым Г. Кершенштейнера, который якобы, как утверждает автор, предлагает концентрацию школьной работы вокруг ручного труда. На самом деле Кершенштейнер, исходя из глубоких философско-педагогических предпосылок, проводил идеи трудовой школы в дополнительных ремесленных школах Мюнхена, отнюдь не связывая с этим концентрацию, т. е. группировку учебных предметов, как второстепенных, вокруг ремесла. Спорным является также трактовка автором концентрации вокруг родного языка или природы. Концентрация вокруг родного языка, получившая свое выражение в практике объяснитель-

ного чтения, с трудом может быть отнесена к проблеме построения учебного плана. Скорее всего, в данном случае, имеется попытка преодоления на первой ступени систематического предметного обучения, касающаяся более эпизодичности в области языка, чем системы знания. Относительно концентрации вокруг трудовой деятельности можно сказать, что в данном случае мы имеем вид так называемый «тираннической» концентрации, вполне аналогичной концентрации гербартианцев вокруг религии или нравственности*). В заключение укажем, что критика К. Н. Соколовым программ *Гус'а* не касается, надо полагать, «по независящим от автора обстоятельствам» их основной задачи — именно узкой цели образования: подготовки послушных граждан коммунистического общества. Несмотря на сделанные нами замечания, необходимо признать книгу К. Н. Соколова интересным, насыщенным фактами и будящим мысль педагога исследованием.

Книга **М. М. Рубинштейна:** *Жизненные комплексы в трудовой школе. Критическое обоснование комплексного преподавания. Гос. изд. М. 1924 г.* содержит также критическое обоснование комплексного преподавания. Первая часть посвящена общим основам комплексного преподавания, вторая имеет своим содержанием «жизненно-трудовые узлы-комплексы». Значительно более ценной является первая часть, посвященная общим основам комплексного преподавания. Автор стремится осветить проблему комплексности, исходя из идеи трудовой школы, которую он определяет как школу, организованную как жизнь. Он рассматривает психологические основы трудовой школы, для чего им привлечен некоторый материал из современной экспериментальной психологии. При этом автор подчеркивает, что для детей все логически простое, — именно потому, что оно всегда нежизненно, не первично, продукт абстракции, — является всегда более чуждым и более сложным, а сложное, если оно взято из непосредственной жизни, может оказаться и понятным и близким, потому что оно жизненно близко и, тем самым, психологически просто. М. М. Рубинштейн пишет: «Живая действительность всегда воспринимается комплексно во всей ее сложной, но живой полноте, как сама жизнь (стр. 38). Во имя этого автор протестует против понимания комплексности, как логической согласованности отдельных учебных предметов, а также против господствующего в русской педагогической практике под названием комплексности типичного тематизма, мало в чем освобожденного от грехов обычной школьной логизации. Во второй части своей книги автор старается показать, что в основе преподавания должен лежать *жизненно-трудовой комплекс*, исток которого лежит в реальной, неподдельной, не выдуманной, а самими детьми осознанной *потребности* (стр. 55)». Мы берем, пишет автор, не просто пучек признаков, не теоретическую «тему», а жизненно-трудовой узел-комплекс, в котором дан не только комплекс признаков, но главное — узел явлений, трудовых возможностей, завязанный той или иной реальной потребностью» (стр. 61).

Нужно признать, что главная ценность книги состоит в критическом отношении к современной практике комплексного преподавания.

---

*) См. статью Dr. R Schubert. Konzentration в V томе W. Reins Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik.

Что касается положительных взглядов автора, то читатель мало может почерпнуть педагогически-полезного из книги. Вся вторая часть книги утомляет читателя непрерывным повторением и словесным нагромождением «узлов-комплексов», за которым исчезает всякое определенное содержание. За словесным нагромождением сложных четырехчленных терминов не чувствуется подлинного жизненного опыта. Кроме того нам кажется самый подход автора к проблеме комплексности неверным. Нельзя согласиться с автором в том, что «действительность всегда воспринимается комплексно во всей ее сложной, но живой полноте». На самом деле психологически это не верно. Сводя познавательный процесс к непосредственному переживанию живой полноты, М. М. Рубинштейн игнорирует момент оценивающего отношения к действительности, момент выбора. Вообще надо сказать, что, несмотря на привлеченный в книге психологический материал, автор не обнаруживает достаточного психологического подхода к проблемам детской души.

В последнее время появляются сборники, посвященные вопросам комплексного обучения. Эти сборники, касаясь различных вопросов комплексного преподавания, преимущественно освещают преподавание отдельных предметов в комплексной системе обучения. Из числа таких сборников отметим: *Вопросы комплексного обучения в школе*, под редакцией **С. В. Иванова, Н. Н. Иорданского и И. С. Симонова.** 2-ое изд. Ленинград. Изд. Брокгауз-Ефрон 1924 г. В связи с переходом массовой школы на новые программы *Гус'а*, этот сборник, составленный педагогами, группировавшимися ранее около прекратившегося в настоящее время весьма ценного журнала «Педагогическая мысль», имел исключительный успех: в течении короткого срока, около трех недель с момента появления книги, потребовалось ее второе издание. В первой статье сборника «Естественные границы комплексного преподавания» (психологический этюд) *Н. Иорданский* отмечает, что «при воспитании и обучении слишком обильный материал, слишком большое количество раздражений и впечатлений, слишком частая смена этого материала не должна быть, потому что, благодаря этому, создается неустойчивость, разбросанность внимания, трудность сосредоточивания на чем-либо одном». Статья *П. Загоровского* «Об интересах детей в связи с вопросами комплексного обучения» не дает ничего психологически-ценного. Отметим своеобразную аргументацию автора: «Тщательность материалистического мировоззрения, пишет П. Загоровский, должна быть выдержана в юношеском возрасте, поре «внутренних» интересов, когда, при неустойчивости, эмоциональности психической жизни, может быть идеалистический уклон» (!). *С. Иванов* в обширной статье «Комплексная система обучения и вопросы школьной организации» отмечает, что проблема комплексного в большинстве случаев рассматривается отвлеченно, сама по себе, вне всякой связи с вопросами всей школьной организации и школьной жизни. Считая это неправильным, автор стремится рассмотреть проблему комплексности в плоскости основных принципов новой школы и отдельных моментов школьной организации. Он разбирает связь между принципами комплексности и трудовой школы, организацию материала и роль «учебных предметов» в комплексной системе, принципы построения учебного плана по комплексной системе, комплексную систему и дальтонский лабораторный план, а также и школьный

клуб, учет работы в комплексной системе обучения. Статья С. Иванова является ценной постольку, поскольку автором привлечен материал из педагогической практики. *Н. В. Чехов* в статье «Комплексная система и программы единой трудовой школы 1923 года» отмечает жизненность и психологическую необходимость комплексной или синтетической системы объединения изучаемого в школе материала. Надо отметить, что автор касается только программ I-ой ступени. Роль навыков в чтении, письме, арифметических действиях автор считает, согласно программам *Гус'а*, служебной. Однако он требует, чтобы на них было обращено должное внимание и им были уделены определенные часы занятий. — Остальные статьи сборника имеют своим содержанием преподавание или отдельных предметов в комплексной системе обучения или тех основных областей знания, на которые распадается программа *Гус'а*. Сюда относятся статьи *А. А. Вирского* «Природа и труд в комплексной системе обучения» и *Б. Жаворонкова* «Обществоведение и комплексность на первой ступени обучения», *А. И. Сахарова* «Математика в комплексной системе обучения» и *И. П. Плотникова* «Родной язык в комплексе на первой ступени обучения». В своей статье И. П. Плотников рассматривает отдельно вопросы обучения грамоте, классного чтения, грамматики и письменных упражнений. Автор указывает на то, что изучаемые в комплексе явления жизни могут выступать и обособленными группами. Например, звуковой материал и в комплексе и вне комплекса остается звуковым материалом. Поэтому он должен распределяться и изучаться соответственно присущим ему свойствам, «преломляясь» лишь так или иначе в комплексном материале. Отсюда логически вытекает, пишет автор, то положение, что методики отдельных областей знания и навыков не уничтожаются, а лишь вступают друг с другом в определенную связь и взаимодействие. В заключение автор приходит к выводу, что родной язык приобретает в комплексе прочную базу, хотя по духу новых программ круг занятий языком и литературой значительно суживается. В конце сборника напечатан краткий обзор литературы по вопросам комплексного обучения. Обзор прекрасно составлен С. Ивановым по отделам 1) общие сочинения; 2) схемы; 3) учебные предметы в комплексной системе обучения; 4) практика комплексного преподавания; 5) вспомогательные пособия при проведении комплексного преподавания (указатель сочинений обще-педагогического содержания, методических пособий и справочников и сочинений научно-популярного характера).

Группа преподавателей Ленинградского Педагогического Техникума имени К. Д. Ушинского составила Сборник под ред. **М. Н. Николаевского, И. Н. Кавуна и Г. П. Васильева:** *Библиотека педагога. Практика комплексного преподавания. Первый год обучения.* Изд. 2-ое. Гос. изд. 1926. Сборник содержит три отдела: 1) Руководящие статьи М. Н. Николаевского «Преимущества связного преподавания», Г. П. Васильева «Родной язык в комплексном преподавании» и И. Н. Кавуна «Математика в комплексе первых двух групп». 2) Материалы к программам I-го года обучения — Г. П. Васильева; 3) Разработка тем: примерная разработка темы «Окружающая ребенка среда зимою — Г. П. Васильева. В своей руководящей статье М. Н. Николаевский отмечает две положительные стороны комплекса: связь с жизнью и связь между предметами. Однако,

автор довольно осторожно относится к комплексным программам *Гус'а*. Считая жизненной и могучей ту систему воспитания, которая соответствует не только культурному состоянию данного общества, но и природе ребенка и законам его развития (12), автор указывает на то, что «страстная жажда помочь обществу через школу выбраться на широкий путь социалистического строительства заставляет авторов программы *Гус'а* забывать иногда о силах и интересах ребенка и о тех реальных возможностях, которые есть у современной школы» (11). «Надо очень умело подбирать факты современности, пишет автор, чтобы, с одной стороны, они были вполне посильны ребенку, с другой — не развращали бы его социально. И несомненно *Гус'овская* схема может служить исходной точкой для такого подбора; но также несомненно, что она в процессе этого подбора потерпит сильные изменения. Можно уже теперь сказать, добавляет автор, что наименьшей предметностью отличается третья колонка (обществоведение) программы для всех годов обучения и четвертый год обучения по всем колонкам» (стр. 13). С интересом читаются статьи Г. П. Васильева и И. Н. Кавуна. Г. П. Васильев в своей статье указывает, что опасения учителей, будто бы при комплексном преподавании положение русского языка в школе принижается, будто все занятия по родному языку превращаются в какие-то «технические навыки», такие опасения следует признать в значительной степени беспочвенными. Комплекс дает возможность освежить и разнообразить приемы преподавания родного языка благодаря органической связи занятий по родному языку с другими учебными занятиями детей в процессе разработки темы: при изучении природы, труда человека и общественной деятельности людей. — 2-ая часть сборника «Материалы к программам I-го года обучения» знакомит нас с опытом комплексного преподавания показательной школы при Педагогическом Техникуме имени К. Д. Ушинского. Каждая тема *Гус'а* I-го года обучения имеет определенные подтемы; например «Окружающая ребенка среда зимою» имеет следующие подтемы: «Среди зимней природы», «Городской дом зимой», «В школе зимой» и «Городская улица зимою». Содержание каждой под-темы подвергнуто методической проработке по трем моментам, сообразно психологической схеме Лая: а) наблюдение б) проработка материала наблюдения и в) выражение содержания темы в художественном виде.

Хорошим руководством для ознакомления с практикой комплексного преподавания является вып. I хрестоматийных сборников под редакцией **А. М. Лебедева:** *Опыты и достижения трудовой школы. Комплексное преподавание в живом опыте. Изд. Т-ва В. В. Думнов, нас. бр. Салаевых. Москва. 1924 г.* В кратком обращении к читателям А. Лебедев отмечает главные опасности при поверхностно-понятой комплексности, могущие действительно обратить ее во «вселенскую кашу». Эти опасности следующие: случайный подбор тем для изучения, не соответствующих потребностям детского возроста; искусственное притягивание к теме таких знаний и навыков, которые по самой своей природе лишены внутренней комплексности, как известной органической связи; выношенная в кабинете, преднамеренно систематизированная и не в меру подробная разработка темы. Кроме того автор отмечает опасность смешения комплексного плана, как системы занятий, с методами проработки известных знаний,

которые при самих жизненных идеях — организмах могут быть глубоко старыми и не соответствующими заданиям трудовой школы. Целью сборника является, говорит А. Лебедев, оказать некоторую помощь рядовому учителю не столько в теоретическом осознании им идеи комплексности, сколько в применении ее на практике и в избежании выше указанных возможных опасностей, угрожаемых самой сущности идеи комплексного преподавания. В напечатанных в сборнике отрывках из статей различных авторов мы нередко можем встретить указанные опасности, которых не избежали педагоги-авторы статей: встречается и проработка темы старым словесным методом в виде беседы, и очень подробная, лишающая ребенка всякой инициативы, разработка темы и, чаще всего, искуственное притягивание к теме. Однако, необходимо согласиться с редактором сборника, что «учат и воспитывают не одни достижения, но и ошибки», которые к тому же всегда бывают неизбежны при первых шагах на новом, еще не достаточно известном, пути. Приложенный к сборнику библиографический указатель литературы по комплексному преподаванию, не вошедшей в содержание сборника, еще более увеличивает ценность книги.

Андрей Павлов.

Вейкшан, В и Рывс, С. *Советская производственно-трудовая школа. Педагогическая хрестоматия.* Под редакцией и руководством А. Г. Калашникова. Т. I., изд. 2-е. Стр. 174+2 нен. Ц. 85 к. Т. II, изд. 3-е. Стр. 219+III. Ц. 1 р. Изд—во «Работник Просвещения». М. 1925.

Судя по предисловию редактора, книга, в основном, составилась в результате работы семинария, руководимого А. Г. Калашниковым на московских высших научно-педагогических курсах, слушатели которых и являются ее составителями. Она пытается, в более или менее связном изложении, осветить основные вопросы «марксистской» педагогики, главнейшие вопросы советской системы обучения и воспитания.

Вся книжка делится на пять частей. Первая (стр. 7—54) дает социально-экономическое обоснование тем *принципам трудовой школы*, которые легли в основу советской школьной системы, в том виде, в каком эти принципы даны основоположниками марксизма и «вождями» октябрьской революции. Тему эту разрабатывают: статья Ленина, посвященная изложению возникновения идеи производственной трудовой школы у Маркса и Энгельса, статьи Луначарского и Крупской, посвященные обоснованию единой трудовой социалистической школы, статья той же Крупской о проблемах коммунистического воспитания, две небольшие статьи П. Блонского, из которых первая касается «школы будущего», а вторая пытается выяснить, что же такое «трудовая школа», и, наконец, довольно большая работа редактора «об индустриальной школе». Этот отдел представляет значительный интерес, ибо он говорит об «идеалах», уже достаточно поблекших, но официально все еще считающихся руководящими.

Затем идет вторая часть (стр. 55—79), посвященная *целям школы*, стремящаяся показать, что цели школы полностью определяются у отдельных идеологов — их классовой принадлежностью, а в государственных системах — классовым характером государства (статьи: Ленина — «Наша школа должна быть классовой», Луначарского — Нет школы вне политики, Зиновьева — «Наша школа — классовая» и др.). Два последние отдела этой

части приводят формулировку целей школы у «буржуазных» педагогов (взяты Паульсен, Кершенштейнер, Д. Дьюи) и у идеологов производственно-трудовой советской школы (Маркс, Энгельс, Ленин, Крупская, Луначарский, Блонский, Калашников, Шульгин).

Третья часть (стр. 80—174) рассматривает *организационные формы советской образовательной системы*. В этой части, очень интересной для зарубежного педагога, старательно проводится весьма относительной свежести мысль, что организационные формы школы, ее типы, зависят в каждый данный момент от имеющихся в стране социально-экономических условий, что эти формы не могут быть постоянными и будут изменяться вместе с изменением указанных условий, и что государственная школьная система в РСФСР чрезвычайно гибка и обладает большой способностью «приспособления». Из отдельных статей здесь нельзя не отметить: статью Крупской — «Система народного образования в РСФСР» и статью Гринько — «Схема наркомпроса Украины», дающие отчетливое понятие о сложной сети образовательных учреждений в двух главнейших союзных республиках советской России; помещенная вслед за указанными статьями «резолюция совещания наркомов просвещения СССР о системах просвещения» (стр. 94 и след.) отмечает все существенные расхождения в системах РСФСР и УССР, объясняемые в книге разностью «имеющихся на лицо социально-экономических условий» в перечисленных республиках. На деле, как известно, расхождение это сводится к более последовательному проведению в УССР (и Белоруссии) принципа «профессионального образования», что выражается в отказе от идеи «политехнической» трудовой школы, и в замене общеобразовательного II-го концентра II-ой ступени «профшколой (агрономической, техпической, медицинской и др.). Читателям «Р. Ш. за руб.» известно, что расхождение это все более сглаживается, по мере того как, под влиянием нэповской идеологии «государственного капитализма», и РСФСР все решительнее следует образцу украинских советских педагогов. В конце этой части отдельно рассматриваются вопросы: о самоуправлении в школе (три статьи, из которых интересны «Тезисы о самоуправлении, принятые научно-педагогической секцией Гуса») и физкультуре (статьи: П. Ивановского — «Физическая культура в школе» и врача А. Подъяпольского: «О физкультуре в сельской школе и школе крестьянской молодежи»).

Четвертая часть хрестоматии, которой открывается второй том, занята вопросами, связанными с определением *содержания главнейших типов советской школы и методами работы в них*. Статьи, выясняющие вопрос «чему учит советская школа», — касаются программы единой трудовой школы (Блонский, К. Соколов, Сильвич); содержания учебной работы в школе крестьянской молодежи (А. Шохин), принципов построения программы школ фабзавуча (Пинкевич). Отдел о методах работы в советской трудовой школе открывается статьей старого нашего педагога Н. В. Чехова — «К истории метода комплексного преподавания», в которой убедительно доказывается, что комплексный метод издавна применялся в школе (автор вспоминает Амоса Коменского, пропагандировавшего этот метод в Зап. Европе, К. Д. Ушинского, на основе комплексов построившего свое знаменитое «Родное Слово»). Далее последовательно излагаются основные черты «синтетического метода» (Блонский), «метода проектов»

(Крупская), «Лабораторно-исследовательского метода» (В. Ю. Ульянинский), «экскурсионного» (С. Ананьин, Крупская и др.). Особое внимание уделено дальтоновскому плану (пять статей, в том числе отрывки из Е. Паркхерст), вопросам экскурсионной технике и «летней школе» (статьи: Игнатьева и Толстова, — «Летняя работа в массовой школе»).

Заключительная, пятая, часть книги посвящена *теории и практике детского движения*, которое рассматривается как часть советской школьной системы (правда, в «перспективе», как замечает редактор, который говорит, что «теперь все больше и бо́льше раздаются голоса за спайку школы и детдвижения в единую систему коммунистического воспитания» и что, «коммунистическая школа рано или поздно должна включит в себя и коммунистическое детское движение, как одну из главнейших форм своей работы») Здесь последовательно рассматриваются: *задачи детского движения* (три статьи, из которых интересна последняя, приводящая данные о возникновении и развитии детского коммунистического движения), *организационные формы движения* (привлекает внимание «положение о детской коммунистической организации групп юных пионеров имени Ленина»); *содержание и методы работы* (четыре статьи) и, наконец, выясняются *отношения между школой и детск. движением*, при чем в этом последнем отделе замечается некоторое расхождение между отдельными авторами; так, статья С. Ривеса, одного из составителей хрестоматии, проводит мысль о необходимости некоторого «размежевания» школьной работы и работы по подготовке «смены» — комсомола.

Уже беглый обзор содержания хрестоматии говорит за то, что она является очень ценным пособием для каждого, кто интересуется эволюцией официальной педагогической идеологии в Сов. России. за время с 1918 по 1924 год. Сведений о фактическом состоянии школы в ней не найти, также как не найти в ней и тех нот разочарования в идеологии «советской производственной трудовой школы», которые за последние полтора года все чаще раздаются со страниц официальной идеологической прессы. Отсутствуют в ней также и образцы из сочинений некоммунистических деятелей русской школы (напр. С. Шацкого). Несколько выдержек из Н. Чехова, Б. Райкова и Н. Поповой посвящены частным методическим вопросам (Дальтон-план, экскурсии) и не нарушают выдержанного марксистского тона всей хрестоматии.

Н. Новожилов.

Педагогические журналы.

Английские Педагогические журналы.

Хотя в Англии бесчисленное множество периодических изданий, посвященных народному образованию (см. список, помещенный в «Русской Школе за рубежом» № 5—6), здесь нет ни одного толстого журнала в роде нашего издания. Есть солидные издания посвященные отдельным предметам, как история, математика, класические языки и другие, но нет общепедагогического журнала, охватывающего все стороны образования. *The Forum of Education* — единственный журнал, могущий притязать на такое значение, но он выходит только три раза в год (февраль, июнь и ноябрь) и помещает короткие статьи не более 10 страниц. В этом журнале больше всего уделяют внимания экспериментально-психологическим и отчасти социально-педагогическим вопросам, остальные вопросы затрагиваются случайно. В трех номерах 1925 года и февральском № 1926 г. помещены четыре статьи о психологических тестах. Интересна статья W. Broad'a «An Explanation of the True-False Method of Examination» (February 1926), в которой он подвергает критике тест истины-лжи (см. мою статью о тестах в № 12 «Р. Ш. за р.»). По его данным оказывается, что «угадывание» выгодно для экзаменующегося, а не наоборот, как до сих пор полагалось. При полном незнании вопросов верно угадано 55% и ошибочно 45%. В сомнительных случаях пропорция верных ответов точно такая же, т. е. в случае сомнения или даже полного незнания *выгодно* угадывать. Другим статистически-психологическим исследованиям посвящено шесть статей.

Социально-школьным вопросам посвящены следующие статьи: E. Macaulay «Children's Choice of Ideals» (Iune 1925); H. Miller «The Adult's Motuie in Education» (February 1925); E. Macaulay and S. Watkins «An Investigation into the Development of the Moral Conceptions of Children» (February 1926). В первом исследовании Miss Macaulay выбрала четыре группы школ: a) помещенных в беднейших кварталах (slums), b) в бедных кварталах, c) в хороших кварталах среднего класса и d) школы второй ступени (secondary schools). Дети должны были выбрать своих героев. Влияние газет сказывается в следующей пропорции: из первой группы лишь 1% выбрал своих героев из ежедневной прессы, из второй группы — 3%, из третьей — 5%, четвертой — 10%. Иначе говоря, богаче группа, тем более влияние газет. Кинематограф послужил источником для «героев» в следующей пропорции: I группа — 0%, II группа — 4%, III группа — 9% и IV группа — 3%, т. е. более всего ходят в кинематограф дети среднего класса. Влияние домашнего чтения сказывается следующим образом: %% героев из литературных произведений, не читанных в классе: I группа — 3%; II группа — 10%; III группа — 13% и IV группа — 18%. Вторая статья того же автора исследует влияние среды и происхождения на развитие моральных идей. Те же четыре группы школ. Школьники должны написать все наиболее ужасные преступления по их мнению. Чрезвычайно интересны социальные различия в оценке.

Например проступки, вытекающие из грубости нравов, как драка, оскорбление действием и т. д. упоминаются по группам в следующей пропорции: I группа — 71%; II группа — 38%; III группа — 13% и IV группа — 3%. Чем выше социальный слой, тем менее дети упоминают проступки этого рода. Автор объясняет это тем, что они реже встречаются в жизни высших классов. Сплетня упоминается в следующем порядке: I группа — 36%, II группа — 19%, III группа — 10% и IV — 1%. Очевидно и этот проступок соответствует социальным группам. Нарушение слова показывает совершенно обратный порядок: I группа — 3%, II группа — 10%, III группа — 20% и IV — 38%. Автор объясняет это в том смысле, что дети низших групп совершенно не считают этот проступок преступлением и поэтому не упоминают его. Возможно, однако, объяснить это и другим образом. Пьянство упоминается как преступление в следующем порядке: I группа — 5%, II группа — 11%, III — 20% и IV — 34%. Автор дает то же объяснение, что и нарушению слова. Надо сказать, что в Англии все классы злоупотребляют спиртными напитками, только богатые классы пьют дома, а бедные на улице около трактира. На основании этих данных без знания среды вообще, по моему мнению, трудно что-нибудь вывести; автор разно объясняет рост и падение процентов, у него всегда объяснение оказывается не в пользу низших групп. На основании общепринятого мнения о низшем моральном уровне бедных групп автор объясняет свои данные.

New Ideals Quarterly. Это — небольшой журнал, посвященный свободной школе. Касается он не только Англии, но и других стран, интересуется всеми новыми движениями, в особенности несущими освобождение ребенка. Статьи совершенно короткие, скорее информационного характера.

The New Era. — Интернациональный журнал, издающийся с 1926 года на пяти языках: английском, франц. немецк., болгарск, и венгерском. Каждый номер, четыре в год, посвящен какому либо вопросу. Так январь 1925 посвящен исключительно тестам. Апрель 1925 — духовной ценности отдельных предметов. Октябрь 1925 (двойной №) — творчеству ребенка. Январь 1926 — учителю и созданию нового типа учителя.

The Child, ежемесячный журнал, посвященный почти исключительно здоровью и гигиене ребенка. Все остальные журналы слишком специальны, чтобы иметь общепедагогический интерес.

Англичане сами сознают недостаток общепедагогического журнала, и происшедшая в 1923 году перемена редакции и названия «The Forum of Education» значительно расширила размер и программу этого журнала, но все же бывший его характер экспериментально-психологического журнала сохранился до сих пор.

П. Ганц.

Pour l'ère nouvelle. Revue internationale d'education nouvelle. №№ 8 (Octobre 1923), 9 (Janvier 1924), 10 (Avril 1924), 11 (Juillet 1924), 12 (Octobre 1924), 13 (hors sèrie), 14 (Janvier 1925), 15 (Avril 1925), 16 (Juillet 1925), 17 (Octobre 1925). — Главный редактор *Ad. Ferrière* (18 Pèlisserie, Genève). Адрес для подписки M-me J. Hanser, 18, Avenue de l'Observatoire, Paris VI-e.

Журнал посвящен движению «Новое воспитание» и является органом

Международной Лиги Нового Воспитания и Интернационального Бюро Новых Школ, учредителем и директором которого является Ad. Ferrière. В журнале помещаются подробные отчеты о международных и национальных конгрессах по новому воспитанию, воспроизводится полностью или приводятся в извлечениях доклады прочитанные на этих конгрессах, отмечается вся хроника и литература движения. Кроме того, в журнале найдем не мало статей по психологическим и биологическим вопросам применительно к задачам воспитания. Проблемы обучения сами по себе журналом не разрабатываются.

№ 8 журнала посвящен целиком II-му межд. конгрессу в Montreux (1923 г.) а № 17 — III-му конгрессу в Гейдельберге в 1925 г. (см. нашу заметку в № 17 «Русская Школа»). Среди многочисленного и разнообразного материала отметим следующие статьи. — № 8. Речь *Ад. Феррьера* на открытии конгресса, излагающая цели движения. *Г. Тоблер* («Книжная школа или школа взаимопомощи») говорит, что школа должна принимать участие в общественной жизни, не только брать от нее, как было до сих пор, но и давать ей. Война и всевозможные юношеские организации, принимавшие участие в помощи пострадавшим от нее, показывают, что школа может жить жизнью общества. *Роже Кузинэ* говорит о достигнутых в нескольких школах, где был поставлен опыт свободной коллективной работы детей, прекрасных результатах самовоспитания детей. В этом номере много места уделено австрийским школам, тогда только что пережившим реформу. *Елена Раухберг* (Вена) сообщает о возможности влияния гражданского воспитания в школе на моральную эволюцию государства. *Г. Бертье*, директор известной французской «École des Roches», говорит о том, что частная Новая Школа может оказать благодетельное влияние на школу государственную: «Нужно, чтобы обе они столковались насчет того, что считать идеалом ребенка, и приняли бы как отправной пункт, что ребенок не является маленьким взрослым, но существом совсем особым, которому нужна совсем особая пища, чем взрослому, и для тела, и для духа и для сердца. Когда казенная школа решится признать лойяльность ребенка и откажется от своей неизменной предпосылки, что ребенок есть лгун, в тот день луч солнца блеснет в ее классах». *Otto Römmel*, директор одной из государственных Новых Школ в Вене, полагает, что государство всегда будет стремиться хотя бы невольно к тому, чтобы ставить школе такие воспитательные цели, достижение которых может измеряться экзаменами, но «необходимо, чтобы воспитатель решительнейшим образом противился этому, ибо нельзя навязывать ребенку никаких программ извне». Огромнейшую трудность, стоящую на путях новой школы, он видит в том, что, благодаря оффициальному характеру государственной школы, ее учителя превращаются в чиновников. Отметим статью *Эмиля Куэ* об аутосугистии и ее применении в воспитании, автор который, известный психолог, показывает, какими способами можно укрепить в ребенке его здоровые духовные силы и вернуть его на правильный путь, если он сошел с него; главнейшим средством для этого является поднять у ребенку веру в его собственные силы. Далее идут две чрезвычайно интересные статьи знаменитого цюрихского психолога *Юнга* «О психологических типах» и об «Аналитической психологии и воспитании».

В № 10 воспроизводится женевская декларация ребенка, с которой

читатели наши знакомы по статье проф. А. В. Маклецова в № 17 нашего журнала. *Жан Дюпертюи* пишет о школах на открытом воздухе, продолжая свой очерк в №№ 12 и 14. В № 11 отметим «Чудесную школу» (резюмэ статьи Фр. Танненбаума в американском журнале Century, август 1923), где рассказывается о том, как в одном из самых ужасных пригородных кварталов г. Мексико, частный почин создал сеттлемент и совершенно преобразовал окружающее население, начиная с детей и кончая взрослыми. № 13 посвящен местному съезду в Villeboon, там же, где находится очень известная французская школа нового типа «École de l'ile de France». В № 14 Уошборн дает краткую заметку о школах в Winnetka, а Феррьер излагает взгляды Г. Якоби на музыкальное воспитание (см. о том же статью в № 13—14 «Русской Школы»). В № 15 приводится список существующих Новых Школ и излагаются их принципы. В № 16 Ад. Феррьер говорит об опытных школах Европы и Америки.

Конгресс в Гейдельберге дает богатый материал для № 17. *О. Декроли* говорит о факторах, освобождающих интересы; *Юнг* — о важности подсознательного в индивидуальном воспитании, при чем на первое место автор выдвигает действие примера. Отметим еще статью *Эмиля Марко* о психологии творческого сознания, *Мариэтты Джонсон* — «Воспитание и жизнь» автор которой предостерегает против преждевременного развития у ребенка осознания самого себя, к чему именно и ведут школьные отметки, расценка детских работ, суждения взрослых и т. п. *Бакула* рассказывает о своих первых шагах на педагогическом поприще.

Несмотря на то, что журнал невполне свободен от некоторых черт, налагаемых на чинов всякого очень определенного, чтобы не сказать замкнувшегося в себе, движения, тем не менее он представляет большой интерес, как личностью своего руководителя и постоянных сотрудников, так и тем, что дает исчерпывающие сведения о Международной Лиге Нового Воспитания и о Новых Школах. Основную же характерную черту этого движения вдохновляемого Ад. Феррьером — освобождение в ребенке природных творческих и, по существу своему, альтруистических сил — нельзя, конечно, не приветствовать. *Сергей Карцевский.*

УЧИТЕЛСКА МИСЪЛЬ. Месечно обществено-педагогическо списание. Год. VII. София. Книги I, II и III, 1925 г. Книга IV — V, 1925-26 г. — стр. 1—320. — Редактори: д-ръ *М. Герасковъ* и д-ръ *Хр. Негенцовъ*. —

Орган Болгарского Учительского Союза располагает к себе уже своею опрятною, привлекательною внешностью. В лежащих перед нами книжках помещен ряд статей по самым разнообразным вопросам, какие только могут интересовать практика педагога. Кроме статей методического и дидактического характера, очерков школьной политики и профессиональной жизни, мы встречаем и статьи более общего характера, как напр. нам уже знакомого д-ра *П. Гераскова**) «Фр. *Ницше*», д-ра *Хр. Негенцова* «Завет прошлого» *Т. Дмитрова* «Литературный язык и реформа правописания», *Н. Николова* «Самообразование учителя и его культурно-общественная деятельность» записки *В. Димова* «Болгарское

*) См. его статью о «Народном образовании в Болгарии» в кн. 15—16 нашего журнала.

искусство прежде и теперь», проф. *Л. Цонева*. «Роль настроения в обучении» и т. д. Разнообразны и интересны отделы хроники и библиографии, где много места отводится иностранной школе и книге.

Об общем направлении журнала дают достаточно представление следующие строки из статьи М. Гераскова «Разрушение или созидание»: «Кто вольно или невольно убивает душу учителя, тот убивает школу, убивает общественное воспитание, культуру общества, тот убивает будущее нации, ибо только учитель живой, высоко поднятый духовно и спокойно работающий может быть творцом или работником культуры».

С. Карцевский.

«Асьвета». (Просвещение). Журнал белорусского Наркомпроса и белорусского Союза работников просвещения. Минск. 1925, № 7 (10), 1926 №№ 1, 2 стр. 160, 115, 123.

«Асьвета» является центральным и единственным педагогическим органом в Белоруссии. По своему общему характеру журнал очень мало отличается от любого советского педагогического журнала. Статьи общепедагогического характера, иностранная хроника (исключительно о Германии), рецензии (исключительно русских книг) поэтому не представляет особого интереса. Любопытнее материал местного характера. Все информации о жизни учительства и его организаций усиленно подчеркивают полную преданность учительства коммунистической власти. Так Всесоюзный учительский съезд 1925 г. отмечает в ряде резолюций — «тесную неразрывную связь с авангардом революции — коммунистической партии и ее сменой — комсомолом», именует себя «союзом работников коммунистического просвещения и воспитания», «выполняющим постановления и директивы коммунистической партии в Белоруссии», и — «через головы изменников Макдональдов и т. п. призывает трудящиеся массы Запада встать под знамена Коминтерна»... (№ 7, стр. 14). Трудно искать и в этих статьях отражения белорусской учительской жизни.

Более непосредственны данные о школьной работе. Сверху требуется проведение «новейших методов» — в первую голову Дальтон-плана и комплексного метода. Но при осуществлении этих методов на практике учитель встречается с рядом трудностей — отчасти объективного характера, отчасти, очевидно, отсутствия у педагогов достаточного представления о сущности «новых методов». В результате приходится вспомнить изречение Кузьмы Пруткова: «Если на клетке со львом увидишь надпись «слон», не верь глазам своим». То, что называется в Белоруссии «Дальтон-планом», в действительности обладает вряд ли хоть одним из наиболее существенных достоинств Дальтон-плана». «Дальтон-план даже в образцовых школах ухитряются соединить с самым детальным регламентированием каждого дня и каждого часа работы учащихся» (№№ 7, 32, 2, 56 и друг.) Г. Самкович (№ 1, стр. 30 и дальше) отмечает: «Свою эластичность в наших условиях Дальтон-план совсем теряет и требует чрезвычайной планомерности, детального распределения каждого шага работы. Только при этой плановости Дальтон-план приобретает в наших условиях свое актуальное значение»; как справедливо отмечает тот же автор (стр. 32), под Дальтон-планом часто понимают просто лабораторную работу. При-

водимые в «Асьвете» планы отдельных недель работы в той или иной «образцовой школе» обнаруживают подчас такую перегруженность часами, при которой трудно вообще мечтать не то что о Дальтон-плане, а о какой бы то ни было здоровой жизни школы. Неудивительно, что ученики Витебской опытной школы (№ 2, стр. 61—63) на вопрос (в произведенной анкете) о том, легче или труднее работать по Дальтон-плану в большинстве (65%) ответили, что труднее, при том 80% отмечает, что приходится больше, чем раньше, работать дома (положительную оценку Дальтон-плана всеже дают 56% всех ответов). При том % неуспешности остается весьма высоким (в 5 классе — 19%, в 6 — 17, в 7 — 8, по отдельным предметам неуспешность доходит до 25—30%).

Подобным же образом обстоит дело и с комплексным методом. Не говоря о том, что построение комплексов в значительном количестве случаев оказывается весьма искусственным (так с комплексом «Ленин» на уроках естествознания связывают вопрос — «отчего умер Ленин? — жизнь и смерть человека», а на уроках географии — Швейцарию или Симбирскую губернию, где Ленин жил), но и грамматика и правописание и математика не включаются в комплекс (№ 7 стр. 47, 53, 54), а преподование некоторых предметов иногда прерывается (напр. физики в течение комплекса «кооперация»); в «Асьвете» встретим и юмористические странички, в которых немало места уделено «комплексам» (достижение вроде — «от пчел к социализму»). Наиболее живой и реальный характер имеют комплексы, связанные с краеведением (напр. № 2, 51—58).

Несомненно наиболее интересное в «Асьвете» относится не к навязываемому учителям сверху, а к живой школьной практике. Здесь мы (в том числе и в ряде упомянутых статей) найдем много фактов, наблюдений и попыток осознания учителями своего опыта. В часности и к проблеме краеведения найдем интересный материал. К сожалению в «Асьвете» слишком мало конкретных данных о «белорусских предметах» в школе (язык, история, литература) и о «белоруссизации». Отмечается только почти постоянно полное отсутствие белорусских учебников.

Дм. Чижевский.

Украинские педагогические журналы.

Учитель. *Педагогічно-науковий збірник.* Том II. Львов — 1925 г. стр. 160.

Второй том львовского педагогического сборника составлен также содержательно, как и первый (см. «Р. Ш.» № 15—16). Общий характер имеют статьи: *В. Калиновича* «Неграмотность и воскресные и вечерние школы на Украине» (автор дает исторический очерк их развития, использовав литературу воспоминаний и отчасти малодоступные периодические издания; отметим, что список иностранной литературы, использованный автором, к сожалению обрывается на 1904 годе; непонятна чрезвычайно оптимистическая оценка работы по ликвидации безграмотности на Советской Украине), *А. Животко* «Дошкольное воспитание в историческом развитии» (статья — несколько легковесный очерк, ряд мест которого вызывает некоторое недоумение: так автор приписывает рационалистам утверждение, что дитя обладает общими идеями уже «в эмбриональном периоде развития»; Гербарта автор характеризует, как «продолжателя» дела Песталлоци —

подобными же общими местами ограничивается во многих случаях; говоря о развитии экспериментально-психологических исследований автор вовсе не упоминает Вундта, среди ряда русских имен опускает Челпанова — подобные недостатки, конечно, неизбежны, когда на 10 страницах дается разработка такой широкой темы), переводная работа *Г. Штарка* «Песталлоци, как социалпедагог». — *С. Сероnолко* дает опыт каталога учительской библиотеки, разделяя книги по проблемам и по степени их доступности; кроме украинской литературы приводится литература главным образом русская и польская, меньше книг на других европейских языках. — Ряд статей посвящен конкретным проблемам методики: *Д. Петров* дает несколько образов бесед по естествознанию в начальной школе, *М. Божиковский* пишет о наглядном ознакомлении детей со счетом в пределах десяти, *М. Полен* делает ряд замечаний о преподавании украинского языка в гимназии, г—жа *А. Андрохович* пишет о значении домоводства в программе обучения девочек. Значительно более слаба, чем перечисленные статьи, статья *И. Климко*, посвященная т. наз. «объяснительному чтению»; автор выбрал с художественной точки зрения отчасти весьма слабые стихотворения, и беседы по поводу них проведены весьма примитивно и при том с убийственно скучным и догматическим вдалбливанием мыслей в головы детей (автор не останавливается даже перед повторением хором всем классом бессодержательных сентенций). — *С. Сероnолко* посвятил небольшую статью памяти Е. Гринченко, как педагога (по случаю 15 летия со дня смерти).

Как и раньше интересно составлен отдел рецензий и обзор журналов (прореферированы журналы для детей — «Молода Україна», «Світ дитини» и «Наш приятель», педагогические журналы — «Радзінська Освіта»; «Шлях Освіти» — Харьковские журналы, и «Schulreform», «Der neue Weg»). Но, как и раньше, отношение к сведениям, сообщаемым советскими журналами, несколько некритически-доверчивое.

Б. м. наиболее интересна для читателя неукраинца большая заметка о школьном деле на Волыни. Здесь собран обстоятельный и поразительный материал, характеризующий польскую школьную политику. Мы приведем только несколько примеров, сведя их в таблицу:

Название деревни	Число жителей			Какая школа
	Украинц.	поляков	евреев	
Розваж	561	6	8	польская
Коростово	747	10	15	польская
Плоске	901	59	?	польская
Чернихов	800	3 семьи	2 семьи	утраквистичная, польско-украинская
Краево	453	9	53	польская
	есть немцы и чехи			
Стадник	428	—	—	польская
Жаврив	598	77	—	польская
Боганица	1767	18	19	польская
Мапово	1353	21	54	польская

Мехив	712	9	—	утраквистич., 2 учителя поляка, 1 украин.
Милятино	2050	72	150	Было 2 школы — украинская и польская, сейчас обе слиты в одну — польскую
Завызив	685	30	30	польская

Данные для целой волости (Сиянецкой) таковы: в волости 21 деревня и 13 школ — из них 4 украинских, 9 польских; распределение по национальностям таково:

	всего	украинц.	евреев	поляков	чехов	немцев
человек	15.272	14.544	353	223	136	16
в %	(100)	95,2%	2,3%	1,5%	0,9%	0,1%

Всякие комментарии к этим цифрам, конечно, излишни.

(Ч.)

Методики.

Вопросы географии в новой школе. *Сборник статей под редакцией проф. В. П. Будакова и И. С. Симонова.* Изд. Брокгауз-Ефрон. Ленинград, 1926. 222 стр.

С волнением берешь в руки эту книгу — результат коллективной мысли и школьного опыта своих бывших коллег по преподаванию, частью слушателей и друзей. Ведь эта книга коротким временем отделена от вышедшей уже вторым изданием книги «Вопросы краеведения в школе» и является новым свидетельством того, что живая работа теоретической мысли не замерла у нас на родине, не смотря на пережитое лихолетье, что продукты этой мысли находят потребителя в стране (второе издание — лучшее тому доказательство), и что такие теоретические книги находят уже и частные издательства и не состоят в исключительной зависимости от планов Госиздата.

И не совсем понятным кажется после сказанного, почему автору первой содержательной статьи «география» С. П. Бобину понадобилось эпиграфом для нее взять плоскую сентенцию «товарища» Н. А. Семашко (имя сие мало известно в географической науке) и в заключении еще раз сделать ссылку на сей же авторитет? Почему в статье С. Аржанова «География в школе и жизни» цитируется Н. К. Крупская? Почему В. Эрдели в своей статье «География в программах Гус'а» также счел нужным делать выписки из статей того же пресловутого тов. Семашко в «Известиях»? Мы и не пытаемся ответить на эти вопросы. Очевидно: так *надо*.

Обратимся к богатому содержанию сборника. В упомянутой выше статье своей *С. П. Бобин*, педагог-географ, воспитанник старой школы, по образованию филолог, трактует вопрос о географии, как науке, в ее новом положении и новой обстановке, т. е. в положении, созданном целым рядом запросов, предъявляемых современной жизнью России к ее познанию в отношении природных ее богатств, новых задач и планов районирования, национального размежевания, электрофикации, административного деления, словом рядом различных задач и запросов, связанных со строительством новой жизни. «В высшей степени показательным для характеристики эпохи, переживаемой нами, является краеведческое движение», пишет С. П. Бобин и далее в таких выражениях характеризует это движение: «Энтузиазм местных работников, учреждение местных музеев, съезды, стройная организация во главе с представителями высших научных учреждений страны — Главнауки и Академии Наук, издание специальных журналов и книг, — разве что-нибудь подобное было у нас прежде?» Проф. И. М. Гревс пишет об этом движении: «Краеведение теперь захватывает мысль и труд широких кругов в населении нашей страны, оно стало всеобщим научно-общественным просветительным движением». Но «жизнь полна противоречий», — замечает С. П. Бобин и ссылками на факты текущей жизни и литературу доказывает, что, «несмотря на столь резко проявившийся интерес к географии и осознанную необходимость практического применения этой науки к новой жизни и новой школе»,

сейчас наблюдается поразительное невежество в области географии даже в высшей школе» (проф. Д. Л. Сицинский). В этом отношении любопытна анкета по географии В. Глуздовского (Вестник Приморского Губоно, 1923, № 11). — В статье С. П. Бобина интересен анализ новых идей и течений в области географической науки и ее отделов, в частности взглядов В. П. Семенова Тянь-Шанского и А. А. Григорьева (по методологии экономической географии).

Страстную апологию географии, как важнейшего предмета современной трудовой школы, представляет статья *С. П. Аржанова* «География в школе и в жизни». «В современной трудовой школе СССР география должна занимать центральное место» — вывод первых же строк статьи С. Аржанова; все ее содержание — защита этого основного вывода-тезиса. Если приходится в защиту его выступать с длинными статьями (и еще придется), то это вследствие того, «что человеческая мысль глубоко консервативна». В краткой заметке трудно привести всю идеологическую схему С. Аржанова, автора книги «География в трудовой школе».

В. Г. Эрдели принадлежит обстоятельная статья «География в программах Гус'а». «Как бы ни относиться к новым программам Гус'а, нельзя не признать, что они представляют собой незаурядное явление. Две особенности делают их необычайно ценными с педагогической точки зрения: 1) в программах необычайно выпукло и ярко выдвинута трудовая деятельность человека, создавшая все те ценности, которыми владеет человечество. 2) Программы не являются «закостеневшими», «стереотипными» формами для всех школ СССР, а только схемами, примерными; нужный же для проработки материал должен быть взят учителем из окружающей жизни». Таково интересное вступление автора статьи. Уже при беглом просмотре программ бросается в глаза изобилие материалов по географии: для 4 первых групп семилетней школы материал географии располагается в двух колонках: — «природа» и «труд». В программах для 3-х старших групп, где учебный материал группируется по отдельным предметам, географии, как самостоятельного предмета, нет, а ее материал распылен между естествознанием, физикой и обществоведением. И автор делает попытку ответить на ряд вопросов: 1) почему в программах Гус'а, не смотря на обилие географического материала, геоография, как самостоятельный предмет, в старших группах семилетки отсутствует?. 2) Насколько целесообразно, с методической точки зрения, распределен географический материал в программах Гус'а? 3) Каков должен быть minimum географических сведений у оканчивающих семилетку? «Просматривая программы Гус'а, чувствуешь на каждом шагу, что в их составлении не участвовал ни один из наших крупных педагогов-географов, — давших русской школе целый ряд весьма ценных руководств и пособий в новом понимании задач географии...» жалуется автор и далее последовательно разбирает ряд допущенных ошибок и погрешностей в выборе и распределении материала и методике преподавания, допущенных «случайными географами», как их называет В. Г. Эрдели, в созданных ими программах. В конце статьи автор приходит к оптимистическому выводу: «то невнимательное отношение к географии, какое выявлено в программах Гус'а, явление случайное, и сама жизнь выправит допущенные ошибки». Мы всецело присоединяемся к пожеланию автора, «чтобы это случилось возможно скорее».

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 201 - 220

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

В. В. Кистяковский в своей статье «Старые раны школьного страноведения» делает «попытку посильного разрешения нескольких практических вопросов школьного страноведения, настойчиво выдвигаемых жизнью». Основной вопрос автор формулирует так: «как согласовать занятия страноведением с силами, средствами и интересами учащихся?» В статье интересен краткий очерк развития методики школьной географии в России за последнее полустолетие, т. е. за период двух учительских поколений. Но особенно ценно его искание путей к «исцелению школьного страноведения от его наследственных и благоприобретенных болезней», а также высказываемая горячая вера в то, что «география должна занять в школе весьма почетное место», что «школа вскоре проявит свойственную ей способность к творчеству», и что «каждая отрасль знания, в том числе и страноведение, найдет свойственные ей организационные формы и приемы педагогической работы».

Мы призываем особенное внимание преподавателей географии на статьи *В. П. Буданова*. Первая из них — «Активные методы преподавания страноведения». Автор давно уже занимается вопросами методики географии, и его успех «Записок по методике географии», вышедших уже третьим изданием, свидетельствует о том, что учитель географии нашел в книге В. П. Буданова ценный с педагогической точки зрения материал. Он, кроме того, опытный преподаватель, имевший возможность лично на опыте проверить требования, предъявляемые теорией.

«Самостоятельность и активность учащихся — какая это старая, затрепанная педагогическая заповедь. О ней совестно было бы и писать, если бы для всех не было слишком очевидно, что мы очень уж медленно подвигаемся по пути реализации этой истины в школьной жизни», — пишет автор. «Мы своим преподаванием сами превращаем школьную географию в заучивание календарного справочника, а при таком положении совершенно бесполезно пытаться убеждать, что наша география кому то нужна. Дело это безнадежное: календарей изучать не надо...» «Но и те немногие, которые понимают, что такое География, не знают, как поставить ее в школе соответственно с природой детей и основными педагогическими требованиями, как удовлетворить требованиям активности и самостоятельности работы учащихся применительно к страноведению», — продолжает автор. Автор не отрывается от действительности и не уходит в дебри классических методик, его ближе интересует «методика рецептурная», методика, дающая конкретные образцы нормальных уроков географии, уроков не выдуманных, а списанных с натуры, с нашей бедной натуры текущих дней...», и он сводит свою работу к скромной, но практической задаче: «дать схему такой прикладной методики страноведения». Но здесь мы уже должны направить читателя к первоисточнику, который даст ему не только ценные теоретические и практические указания, но и, главное, внушит бодрость и охоту к работе. «Вообще жизненный нерв искусства преподавания лежит в вопросах не учителя, а учащихся. Умейте пробудить в них желание знать, и дело ваше выиграно даже в том случае, если вы сами не имеете готового опыта: вы найдете его совместно с теми, кого вы учите».

Еще более конкретный методологический материал дает статья того же автора: «Географическое изучение города» (из опыта школьной

краеведческой работы). В. П. Буданов знакомит читателя с собственным опытом краеведческой работы в самых, казалось бы, неблагоприятных условиях. «А успех, между тем, всегда был, в этом никто из участников не сомневался». И это очень ценное признание весьма добросовестного и строгого к себе самому автора. Нет, конечно, ни возможности, ни даже смысла изложить содержание этого конкретного урока-экскурсии краеведения. Приведу лишь бодрящее заключение автора-энтузиаста географического исследования: «чтобы научиться обследовать местный край, нужно смело, зажмурившись, броситься в это море работы. Оно немножко страшно; но если ограничить себя географическими рамками, если вообразить себя в роли географа-путешественника, желающего познакомиться с известной ему страной, то в успехе, а главное в том, что эта работа захватит, не может быть никакого сомнения».

Лучшим доказательством увлекательности путей краеведческого познания и синтеза является статья известного профессора, историка по специальности, *И. М. Гревса:* «Городские Ландшафты» — этюд по культурной географии. Статья эта помещена с примечанием редакции, что не совсем отвечает общему «направлению» сборника, но мы уверенно высказываемся за то, что ее прочтут с интересом и пользой учителя географии, ибо она даст им в изящной литературной форме при огромной эрудиции автора ряд указаний на путь подхода к познанию и изучению ландшафта любого другого близкого им города, и в этом смысле ее следует рекомендовать вниманию читателя.

В этом же сборнике читатель найдет еще: ценную статью *В. П. Буданова* — «Обзор литературы по методике географии», статью *И. С. Симонова* «Обзор книг по учебно-географической литературе» и две статьи *А. В. Королева:* «Что читать по страноведению» и «Из обзора географической беллетристики».

Таково богатое содержание сборника. Все оно от первой и до последней строки — живое свидетельство напряженнейшей работы мысли, искания новых путей, постоянного творчества. Да, напряженной творческой работы! И в каких условиях и в какой обстановке? На это ответят тому, кто умеет читать и слышать, такие, например, прорывающиеся местами вскрики души, как нижеследующие строки в статье В. П. Буданова (стр. 89) о «бедной конуре текущих дней»: «когда даже совестно размазывать маниловские мечтания о том, какова должна бы быть идеальная обстановка работы, со специальными кабинетами, до верху нагруженными богатыми пособиями, с лабораториями, школьными кинематографами, библиотеками и т. п.» Или в статье того же автора (стр. 139): «Обстановка, внешние условия работы оставляют желать многого; план (карта), компас, бинокль, мерная лента, миллиметровая линейка и некоторые самодельные примитивные приборы (для попутного решения разных задач в поле) имелись почти всегда в одном экземпляре, у руководителя; деньгами все бедны — передвигаться приходилось пешком... и т. д.» ... «Словом — все условия работы были для нашего времени вполне нормальны, т. е. мало благоприятствовали успеху дела...» А успехи все же, как мы выше видели, были, и они зависели целиком от энергии, энтузиазма, веры и преданности науке, школе и исследованию.

Такие книги — лучший ответ тем, кто за внешней бедной, невзрачной

оболочкой, в которой в силу исторических причин живет сейчас наша родина, не видит главного: высокого напряжения ее духовной жизни и ее устремлений к свету знания и творчеству новой, лучшей жизни.

Н. Могилянский.

Проф. Р. Ю. Виппер. Учебник истории. Древность. Рига. 1925. Вальтерс и Рапа. Стр. 230. *Он же* Учебник Истории. Средние века. Рига 1925. Вальтерс и Рапа. Стр. 289.

Проф. Виппер избрал для своего учебника синхронический способ изложения. Синхронизм хорош при повторении усвоенного курса, когда из хорошо пройденных отделов выбираются отдельные моменты для установления хронологических параллелей, в целях характеристики общего хода исторического процесса. Чем синхронизм детализованный, тем большую подготовку он предполагает. У человека, посвятившего всю свою жизнь истории, он обратится в своего рода головоломную игру, у ученика, не совершившего этой предварительной работы, вызовет в поле внимания калейдоскопическое мелькание разорванных фактов, связанных лишь хронологически. Народы, вопреки всем уравнительным тенденциям, живут индивидуальной жизнью, переживают одни и те же стадии не в одно и то же время. Это обстоятельство подтверждается и самим учебником проф. Виппера. В своих синхронических отделах [1) История человечества и ее источники, 2) Древнейшие века человеческой культуры; 3) Переселения народов и войны бронзового века; 4) Семиты, греки, персидская держава; 5) Эллинизм, Индия, Римская республика; 6) Римская империя] он сосредотачивает совсем не целиком покрывающие друг друга хронологически периоды. (Правда, он сам это и оговаривает). В конце-концов этот синохронизм, стремящийся укрепить в умах учащихся хронологический масштаб, достигает результатов обратных. Части разрозненной истории отдельных народов выскакивают то тут то там из общего потока громоздящихся друг на друга и толкающих друг друга кусков истории разных наций. Притупляется внимание к точной хронологии, вырабатывается привычка к «приблизительному» знанию — знанию самому непрочному и скоро испаряющемуся. Место синхронизму в синхронистических таблицах, в общих повторительных обзорах, в укрепляющих память и внимание ученика вопросах преподавателя.

В каждом отделе учебника проф. Виппера мешанина из самых различных народов — вавилоняне, скифы, ассирийцы, индусы, египтяне, греки, люди трипольской культуры и т. д. Смута событий и фактов усилена еще введением отделов, присутствие которых не обязательно в учебнике. Введена довольно подробная история Индии. Присутствие ее в учебнике совсем не оправдывается тем, что последнее время в науке констатируется некоторое влияние Индии в области религиозно-философской. Влияния эти непрямые, и вполне могли бы быть объяснены путем кратких замечаний. Это стремление к полноте загромоздило учебник. Правда, проф. Виппер сделал сокращение в именах и названиях, бывших в старых учебниках, но взамен этого он наводнил учебник большим количеством новых. Возьмем, для примера, главу «Эллинизм, Индия, и Римская республика». В параграфе «Наука и вера греков» сосредоточена глава по истории философии — Ксенофан, Анаксагор, Протагор, Діопейф, Сократ,

Платон, Киники. Далее идет подробный параграф «Подготовка завоевания Азии» с Киром Младшим, Ксенофонтом, Исократом. Далее «Поход Александра»; «Эллинистические государства» с Селевками, Птоломеями, даже Чандрагуптой Индийским; «Черноморье во время эллинизма»; «Великоиндийская держава», «Ашока, царь-просветитель», «Начало джайнизма и буддизма» (Индия — 10 страниц); затем «Карфаген и сицилийские греки» с Гераклом, ливийцами, нумидийцами, иберами, Балеарскими островами, Панормом, Магоном, Ганноном, Селинунтом, Гимерой, Акрагантом, Дионисием, Гамильконом, Агафоклом. Затем параграф «Рим», чудовищный параграф «Пунические войны», где фигурируют даже Спендий и Матос, с которыми мы, в свое время, сводили знакомство в более увлекательной обстановке «Саламбо» Флобера. В таком духе идет вся глава до конца. Остается спросить, чему будут обучать профессора маленьких энциклопедистов, преодолевших этот учебник, в университете.

Не спорю, что все это в высшей степени интересно. Но предел нам поставлен ограниченным временем, количеством часов, силами учеников и насущной необходимостью выявить ученикам основные этапы истории средиземноморского человечества, не загружая его подробностями.

Учебник слишком велик (230 убористых старниц без твердых знаков) для годичного прохождения. Для младших классов он совершенно непригоден. Он мог бы еще быть, пожалуй, использован для повторительного курса «Истории культуры древности» в VIII классе. Но и на этот счет возникают тяжкие сомнения. Дело в том, что учебник проф. Виппера чрезвычайно субъективен. Нам все-равно, какие убеждения исповедует проф. Виппер, но, если он взялся написать для школы учебник, то должен остаться в пределах того, что называется «объективностью». Нельзя выдавать за истину того, что является лишь твоим собственным мнением, да еще часто и опровергнутым в науке. Когда мы, на стр. 68, читаем, по поводу монотеистических реформаторских попыток в Египте: «торжеством и обогащением Амона были крайне недовольны священники других богов, не получивших богатых подарков и подношений», то поневоле вспоминаем старичка Вольтера. Дошедшие до нас религиозные гимны египтян свидетельствуют, что религиозная мысль шла в этом направлении. На стр. 205, излагая историю зарождения христианства, проф. Виппер находит возможным обойтись без исторического Христа (Заратустру же он на своем месте упоминает). После крушения — де надежд консервативной еврейской партии на приход Мессии-завоевателя, стали приобретать власть иудеи-либералы, учившие, что Христос уже приходил. Напрасно проф. Виппер так осторожен. В церковно-исторической науке реальность личности Христа считается фактом, твердо установленным, еще раз проверенным в горячих спорах, которые вызвала, на памяти нашей, попытка Древса обратить Иисуса Христа в миф. Проповедывать его начали не либералы, а человек от земли ап. Петр, до конца жизни своей так и не могший освоиться с либеральной точкой зрения ап. Павла. Слово «хрест» (стр. 206) с большим вероятием можно было бы объяснить слабым знанием Светония того, о чем он писал. Симпатиями и антипатиями руководится проф. Виппер и в обрисовке многих личностей. Пиндар для него лишь поэт «прославлявший царей и тиранов» (стр. 143), Александр Македонский «неистовый завоеватель», лишенный человеческих чувств, избивающий

своих друзей. И даже царя Пора он пощадил лишь по соображениям меркантильным, а не потому что пленен был его величавой и благородной фигурой.

Не думаю, чтобы было место в учебнике и таким чисто гипотетическим утверждении, как отожествление сказания о потопе со смутными воспоминаниями о Ледниковом периоде (стр. 6), как то, что царь Минос находился в особо тесной дружбе с фараоном (стр. 72).

Совершенно ошибочно утверждение, что «пар-хо» египетское название фараона (стр. 28), и что «в иудейской Библии это слово произносится «фараон». Пар-хо — слово еврейское, заимствованное из египетского «перхо», а «фараон» взято из греческой Библии. Напрасно прекрасное слово «колесницы» заменяется (стр. 59) «двухколесными повозками» и «герусия» — «советом стариков».

По тому же синхронистическому методу построен и учебник Средних веков проф. Виппера. В нем семь отделов: 1) Дальний Восток за 2500—1500 лет до нашего времени; 2) Конец Римской империи; 3) Арабский халифат и варварская Европа; 4) Византия и начало новоевропейских государств; 5) Крестовые походы и татарское нашествие; 6) Время упадка Европы; 7) Восточная Европа в борьбе с азиатскими кочевниками. Учебник написан, если можно так выразиться, с точки зрения «евразийской». Из 278 страниц текста 58 стр. посвящено истории русской, 84 стр. истории китайцев, арабов, монголов, турок. Прежде всего возникает практический вопрос, для какой школы написан учебник. Если для русской, то там курс русской истории выделен в особый отдел и изучается отдельно. Кроме того русская история, хоть и имела свое средневековье, но протекала все же самостоятельно, сплетаясь с европейской лишь на периферии. Ее процесс столь же индивидуален, как и процесс средневековой европейской истории. Даже роль арабов и монголов и характер их воздействия там и здесь был различен. Для установления полезной синхронистической связи средневековой истории и русской, достаточно было бы синхронистических таблиц и кратких упоминаний (торговые пути арабов, Прибалтика, Польша и др.).

Еще больше поражает непропорциональность отделов «азиатских» Пишущий эти строки сам с величайшим интересом прочитал отделы о Китае, татарах, арабах, турках и почерпнул много нового. Я не берусь безапелляционно решать, в каком отделе истории место этим сведениям. Думаю, что их лучше было бы распределить: туркам и арабам место, конечно, в Средней истории, а татары могли бы отойти к русской. Еще было бы лучше, если бы мы перестроили свой курс истории в аспекте «всемирной» и ввели бы новый отдел — краткой истории Азии. Это естественнее всего сделать нам, русским. Но загромаждать курс Средних веков мы не имем ни места, ни времени. Причины все те же — ограниченное количество часов. А ведь учебник-то написан для существующей школы. Да и по учебнику видно, что сам автор сознавал необходимость ограничения объема учебника и сокращения обычного материала. Там, где он произвел эти сокращения за счет фактического материала, мы с ним соглашаемся. Интересные лишь для западного европейца факты — династии, императоры, битвы — для нас являлись только балластом. Надо однако ого-

вориться, что общее количество фактов в учебнике проф. Виппера даже возрасло. Очевидно, что та же боязнь увеличения объема помешала автору развить отделы культурные. Характеристики эпох в учебнике слабы (за исключением арабов и татар). Вследствие этого, у учащегося, по пройдении учебника, не составится ясного представления ни о византийской культуре, ни о Средневековой вообще (см. напр. стр. 276). Характеристики эпох разбросаны по разным отделам. Правда, проф. Виппер и принципиально не хочет давать «отвлеченных характеристик» (стр. 3). Когда старые учебники, говоря о феодализме, пускались в сложный анализ политических, социальных, хозяйственных отношений, мы, преподаватели средней школы, часто чувствовали свое бессилие внедрить в умы учеников IV класса теории Фюстель-де-Куланжа, Бюхера и др. Но, когда в противовес этому, нам дают одни разрозненные описания эпохи, понятие которой установлено, основные характерные признаки которой могут быть выявлены без ненужной детализации, мы попадаем в худшее положение. Умеренная условность и отвлечение суть пособники прочного закрепления в памяти. Такое растворение общего в частностях произошло, например, с феодализмом. Самый даже термин упоминается автором мимоходом, пусть и на самом характерном месте, в конце книги (стр. 176). Типичное для Византии устремление к религиозности, господство религиозной философии и даже софистики (в духе нации), забвение за этим чисто прямых государственных интересов автором почти не отмечено. В книге чувствуется постоянная враждебность автора к христианству, а отсюда и его непонимание. Монахи, видите ли, защищают иконы «из личных выгод» (стр. 94). С этим историк не может согласиться. Тогда религию принимали в серьез. Земной шар еще не висел беспомощно в мировой пустоте, игралищем мертвых взаимных притяжений. Человек, поднимая взоры к голубому небу, видел там божество. Люди грешили, лгали, проливали кровь, наблюдали личные интересы. Но так они будут поступать всегда. Умирали же люди (и монахи, в частности) за великие идеи истины, величия или просто героического размаха.

Иоанн Златоуст у автора (стр. 44) «ревнитель аскет». Но Иоанн Златоуст отрицал бездейственное монашество. Его золотые уста изливали бедным и слабым утешение и громили обидчиков. Несторий, по словам автора, признавал «Марию и рожденного ею Иисуса за смертных людей» (стр. 45). Но Несторий называл Марию «человекородицей», ибо она родила Иисуса Христа по человечеству, — самого же Иисуса Христа признавал Богом. Здесь апогей византийской богословской диалектики. Не отметил автор с должной яркостью ни блаженного Франциска, переполнившего чашу любви человеческой через край, ни остальных явлений средневековой религиозности с ее яркими вспышками массовой экзальтации, с ее углубленностью личных переживаний. Автор же вспоминает святых, чтобы рассказать, например, как они порют розгами своих крепостных (стр. 164). А где духовная культура средневековья, мистерии, трубадуры, миннезингеры, университеты, готика? Обо всем этом лишь беглые замечания на стр. 199.

Кончая читать учебник проф. Виппера, я испытывал чувство тяжести и усталости. Помимо того, что там не дано того, что нас интересует в средневековье, но и то, что дано, там дано в особом аспекте. Все почти

персонажи выведены с их отрицательными чертами — лицемерие, ложь, вероломство, жестокость. Все это и было, но если только это было в истории, то человечество жило напрасно столько тысяч лет. Чтобы не быть голословным, сошлюсь на характеристику императора Юстиниана (стр. 51). Мы узнаем о его личности, что он был «ревнив до власти, завислив и подозрителен», что жена его «была в молодости актриса и танцовщица». Но да будет ведомо автору, что он дает характеристику императора Юстиниана по Прокопию. Историки же давно вскрыли причины ненависти Прокопия — личные счеты. Бледна также и характеристика (стр. 111) Карла Великого. Дорогого нам образа (а он имел под собой реальные основания) нет. Похваливаются монархи лишь тогда, когда они, как Василий VI, «защищали крестьян». Похвалил автор Владимира Мономаха, но тут же не одобрил его за жестокое обращение с рабами.

В заключение мы считаем долгом сказать, что учебник проф. Виппера не пригоден для школы. Суть тут не в консерватизме и демократизме. Мы требуем истины. Мы не желаем, чтобы школа и преподавание стали орудием проведения каких бы то ни было крайних взглядов. Демократическое воспитание (и заветы его дороги всем педагогам) достигается не на пути тенденциозного освещения прошлого. Мы должны беспристрастно набросать перед юношеством картину мучительного пути человеческого прогресса. Прошлого мы не судим с высоты настоящего, и будущего ждем, как идеального завершения лучших стремлений всех времен. Если же мы захотим узнать о грехах прошлого, то обратимся не к учебнику, а к книгам в стиле «Комедии Всемирной Истории» Иоганна Шерра, каковая и находилась во всех библиотеках средних учебных заведений.

М. А. Георгиевский.

ШКОЛА В РОССИИ.

Народный Учитель. Ежемесячный общественно-педагогический, научно-популярный и библиографический журнал Центрального Комитета Союза Работников просвещения С.С.С.Р. Москва. 1926. № 1, стр. 192; № 2 стр. 144. — Народное Просвещение. Вопросы политики и организации народного просвещения. Ежемесячный Журнал Наркомпроса. Р.С.Ф.С.Р. Москва. 1926. № 1, 144 стр.; № 2, 152 стр., № 3; 152 стр. На путях к новой школе. Орган Научно-педагогической секции государственно-ученого совета. Выходит ежемесячно. М. 1926 г. № 1, 160 стр.; № 2, 160 стр.

Первые номера основных педагогических журналов советской России за текущий год дают богатый материал для суждения о положении народного просвещения в России.

«Народный Учитель» пытается следовать старым образцам педагогического журнала, рассчитанного на народного учителя. Наряду с педагогическими отделами, он имеет и такие отделы, как «наука и техника», «литература и искусство», «экономика и хозяйство». Главный интерес журнала, пожалуй, в статьях и материалах, освещающих будни школьной работы и быт деревенского учительства.

Являясь журналом учительского профессионального объединения, «Народный Учитель» невольно отдает больше места и внимания действительному положению школы, не окрашивая все в оптимистические тона

официального благополучия. Но поскольку журнал издается и руководится верхушкой союза работников просвещения, сплошь коммунистического, он в руководящих статьях проводит все ту же слащавую линию «благожелательного покровительства» учительству, взятую на последнем всероссийском учительском съезде. Два других журнала: «Народное просвещение» и «На путях к новой школе» являются официальными органами Наркомпроса, и дают материал в «ведомственном освещении». Из них журнал «На путях к новой школе», долженствовавший отражать методическую работу Государственного Ученого Совета с нынешнего года значительно потускнел. По сравнению с ним «Народное просвещение» дает значительно более ценный материал для суждения о наметившихся сдвигах в деле народного просвещения, насколько они отражаются в официальных верхах.

Мы попытаемся, пользуясь содержанием упомянутых журналов, остановить внимание лишь на двух вопросах современной педагогической жизни, представляющих более широкий интерес.

I

Кризис комплексного метода.

Еще недавно программы Гус'а, основанные на комплексном методе, были объявлены последним достижением советской педагогики. Робкие возражения против излишней теоретичности программ и трудности применения в условиях русской действительности, раздававшиеся со стороны учителей, встречались на верхах с обычным заподазриванием в косности, приверженности к старой школе и даже реакционности. Но вот прошел сравнительно небольшой срок — программы Гус'а подверглись массовой проверке на местах, — и теперь уже сам глава Наркомпроса А. Луначарский, который в 1923 году придавал новым программам «всемирное значение», забил тревогу. В одном из своих недавних докладов, на съезде губпроса, А. Луначарский заявил: «Мы имеем хотя и издали грозящий кризис, но все таки кризис комплексного метода».(Н. Пр. № 2, стр. 16). Этот кризис нетрудно было предвидеть заранее, для его смягчения вовсе не требовалось подвергать учителя той непрерывной пытке, о которой свидетельствуют многочисленные учительские письма. Еще в самом начале проведения в жизнь комплексного метода мы в одном из обзоров жизни школы в России отмечали неизбежность затруднений при прямолинейном осуществлении на практике гусовских схем.[1]).

Сейчас и в самом Наркомпросе осознана необходимость, говоря топорным языком Луначарского: «поставить комплексный метод на ноги в смысле периодической исправляемости и приноравливаемости к учителю». Насколько можно судить по двум ведомственным журналам, вокруг вопроса о пересмотре программ Гус'а идет внутри Наркомпросса напряженная борьба. Понятно, что Государственный ученый совет, который видит свою заслугу в выработке всей схемы, очень туго идет на всякие отступления и исправления уже опубликованных программ. В самой коллегии Наркомпроса, вынужденной более считаться с давлением самой школы и профессиональной учительской организации, ревизио-

[1]) См. «Школа в России». Русская Шк. № 12, стр. 117—120.

нистские настроения берут верх. Явно чувствуется, что внутри Наркомпроса произошли перемещения личных влияний, и в связи с этим меняется общий тон деятельности Наркомпроса. Трудно судить издали, но ощущение личной и внутриведомственной борьбы вокруг вопроса о пересмотре программ Гус'а невольно напрашивается при внимательном изучении сюда относящихся статей и материалов.[1]) Чтобы избежать упрека в переоценке личных влияний, я сошлюсь на весьма характерные жалобы одного из видных деятелей советской педагогики, А. Радченко. Вот что он, между прочим, пишет, жалуясь на «о р г а н и з а ц и о н н у ю и м е т о д и ч е с к у ю н е у м е л о с т ь» советских деятелей по народному просвещению.

«...Мы бросаемся от одного типа организации, от одного метода к другому, перебрасывая или даже выбрасывая работников и детей, нервируя тех и других, строя планы и проэкты и вновь отбрасывая их, или применяя их, но не доводя их до конца. Хуже всего то, что мы совершенно не хотим знать п р е е м с т в е н н о с т и, и каждый, с позволения сказать, «организатор», садясь на место своего предшественника, считает своею обязанностью, квалифицируя его, как «сапожника», реорганизовать все дело в диаметрально-противоположном прежнему направлении, совершенно непроизводительно тратя на это средства, свои и чужие силы. Результаты такой «организации труда», конечно печальные. При сколько-нибудь правильной и выдержанной организации, при большем чувстве ответственности каждого ответственного работника за вверенное ему дело, мы и при нашей материальной базе могли бы сделать неизмеримо больше...»[2]) Это весьма характерное признание «безответственности» в деятельности ответственных работников Нар. Просвещения, да не только его одного, многое объясняет в политике органов сов. власти. Вернемся, однако, к кризису комплексного метода. Кризис начался с т. наз. «навыков», и прежде всего с обучения грамоте и счету. Оказалось, как и надо было предполагать, что нелепое требование во что бы то ни стало поставить усвоение навыков в непосредственную связь с проходимыми темами привели к катастрофическому падению грамотности. Со всех сторон, прежде всего со стороны крестьянства, понеслись жалобы на новую школу, не дающую даже элементарной грамотности.[3]) Уже на учительском съезде 1925 г. А. Луначарскому, под натиском деревни пришлось бить отбой. В уже упоминавшейся вначале речи А. Луначарский заявил: «Еще на нашем учительском съезде, когда сами учителя, приводя в подтверждение от-

---

[1]) См. особенно ст. М. П и с т р я к а «О программах Гус-а» (Нар. Просв., № 1, стр. 55—66 и А. Р. «На пленумах научно-педагогической секции Гус-а (На пут. к нов. шк. № 3, стр. 129—130.

[2]) А. Радченко «К ликвидации безграмотности». Нар. Пр. № 3, стр. 43.

[3]) Безграмотность учащихся... подмечена широкими слоями трудящихся, и советская общественность совершенно заслужено упрекает школу в этом, настоятельно требуя перемены курса в таком деле. (Нар. Пр. № 1, стр. 67); «В деревне мы встречаемся с возражениями крестьянства против комплексного метода. Крестьяне приходят, пишут заявления: «учитель учит, а получается, что читать и писать, да считать не умеют», «Мой парень ходит два года, а плохо знает читать, писать и считать. Прежде учитель этому учил скорее и лучше» (Нар. Учит. № 2, стр. 28; из ст. А. Луначарского).

зывы крестьян, указывали на то, что комплексный метод приводит к некоторой беспомощности и отсталости учеников в области того, что деревня больше всего отмечает, т. е. в области технических навыков, я сказал, что, конечно, надо сказать каждому учителю, если он не справился с новым методом, он должен вести работу так, как он это может. Если комплексный метод ему не дает возможности, при его сноровке, довести к концу учебного периода чтение, письмо, счет до известной высоты, пусть он введет известное количество часов работы, посвященное приобретению навыков». (Нар. Уч. № 2, стр. 15). Еще ярче формулировал это отступление тот же Луначарский в журн. «Народный Учитель», предназначенном для массового учителя: «лучше ехать на простой крестьянской лошади, чем сидеть в ломанном автомобиле. Но лучше все-же исправить автомобиль.» (Нар. Уч. № 2, стр. 28).

Автомобиль оказался сломанным. Пришлось взяться за его починку. Прежде всего официально было признано, что в вопросе о навыках была допущена ошибка, результаты которой оказались плачевными. Методическое письмо научно-методический секции Соцвоса Моно вынуждено это прямо признать: результатом «тесной» увязки навыков и комплексом получилось то, что «от неорганизованного и организованного населения теперь часто приходиться слышать, что из школы дети выходят безграмотными, не умеющими ни писать, ни считать». Ошибка была в том, что не учли действительную обстановку, в которой находилась русская школа. «Задача усвоения навыков в процессе собирания, фиксации и обработки материалов пока для нас неосуществима в той полной мере, как мы бы этого хотели. Это возможно будет только тогда, когда наши школы будут в достаточной мере снабжены и обеспечены соответствующими новой установке работы подходящими руководствами и учебными пособиями, когда наши школьные библиотеки будут иметь доступную, современную, отвечающую интересам детей книгу для чтения. В настоящее время приходится во что бы то ни стало, используя все доступные нам средства и методы, поставить упражнения в навыках чтения, письма и счета так, чтобы добиться максимума результатов. Эти занятия и упражнения в так называемых технических навыках могут итти параллельно с плановой работой по поставленным тематическим заданиям, параллельно с прорабатываемыми комплексными темами. Они могут и должны восприниматься учащимися, как дополнительные знания и умения, необходимые для дальнейшей успешной проработки поставленных задач»[1]). На простом языке, это значит признать в начальной школе неизбежное введение самостоятельных занятий по грамоте и арифметике. На этот путь и стала практика преподавания в деревенской школе, отразившаяся уже и в печатных методических руководствах. «Создавать искусственную связь темы с развитием навыков», говорит одно из таких руководств, «казалось нам нежелательным, и в таком случае мы освобождающееся учебное время посвящаем упражнениям в

---

[1]) «Технические навыки письма, чтения и счета в трудовой школе I ступени. Методическое письмо Научно-методической секции Соцвоса Моно. М. 1926, стр. 6.

навыках вне комплекса для упражнения в механизме»[1]). Теперь единственной заботой методистов является стремление не дать совершенно оторваться обучению навыков от тем комплекса. Более невинный по части методов, А. Луначарский готов наверстать утерянное по части грамоты путем «подтягивания» на дополнительных уроках, систему хорошо известную и старой отсталой школе: «Товарищи учителя», взывает он теперь «когда вы ведете комплексное преподавание в младших классах и видите, что учение отстает в чтении, письме и счете, давайте дополнительные уроки этого, чтобы подтянуть их» (Нар. Уч. № 2, стр. 28). Для более вдумчивого педагога ясно, что без упорядочения преподавания грамоты и арифметики народная школа существовать не может. Единственный путь—«введение особых часов для навыков», т. е. частичный возврат к предметной системе преподавания.

Методически же, чтобы сохранить связь с системою синтетического преподавания в народной школе, имеющей много положительных сторон, надо стремиться к тому, чтобы материал, усвоенный на уроках грамоты и счета был «не автоматичен, чтобы дети то, что усвоили на отдельных часах, сейчас же могли применить к комплексной теме[2]).

Другой слабой стороной комплексного преподавания в его советском истолковании была случайность сведений, даваемых учащимся в связи с разработкой тем. Отсюда та «лоскутность» знаний, о которой нам приходилось уже писать[3]). Только исключительно широко подготовленный и талантливый педагог сможет при комплексном методе так сгруппировать материал, чтобы в результате его усвоения получились систематические знания по основным предметам. В школе массовой, конечно, этого требовать от рядового педагога невозможно. Поэтому там, где синтетическое преподавание в той или иной форме применяется, оно всегда перемежается систематизированием усвоенного. В результате прямолинейного применения гусовских программ на практике получалась полная неподготовленность по окончании школы первой ступени к продолжению образования на ступени второй, не говоря уже о чрезвычайном понижении систематических знаний оканчивающих школу второй ступени. Другими словами, перед нами разрыв системы единой школы, ибо каждая ступень стремится оградить себя от приема мало подготовленных учащихся предшествующей ступени. Мы знаем, что вуз-ы уже вернулись к системе приема по конкурсным испытаниям. Но и руководители школы II ступени постоянно жалуются, что школа I-ой ступени дает совершенно неподготовленных учеников. Уже заявляется требование «установить договаренность со школой II ступени относительно объема знаний по языку, математике, природоведению, географии и объема развития» (Нар. Просв. № 1, стр. 69).

Упадок в школе формальных знаний — это сейчас самое больное место русской школы. Явление это, конечно, довольно сложного порядка, оно до известной меры, наблюдалось и в старой школе, но его современные размеры нельзя не поставить в связь с непродуманной ломкой массовой школы. В нашей школе из рук вон

---

[1]) Л. И. Яськова, Опыт проработки программ Гус-а в деревенской школе I ст. М. 1926.

[2]) Н. Лескин. Связь навыков с комплексами. ар. Уч. № 2, стр. 32.

[3]) Р. Шк. № 12, стр. 119.

плохо поставлена грамотность. Всякая — и техническая (письмо, счет, чтение), и общая (толковое, твердое, ясное знание элементарных сведений по обществоведению, естествознанию, и географии, физике, математике и т. д.). Этим больна школа начальная и школа повышенного типа», жалуется автор специальной статьи «О качественном улучшении школьного труда». [1]) Для иллюстрации общего развития школьников приведу выдержку из специального обследования одной из московских школ-семилеток. Обследование было произведено по системе т е с т о в М. Чепмана и касалось старших трех групп (5, 6, 7-й). В результате обследования оказалось, что довольно высокий % детей не знает, ниже какого градуса замерзает вода (23,3%) и какими приборами измеряют температуру (20,2%) «Невольно поражаешься провалами в знаниях учащихся по обществоведению, географии и арифметике», говорит автор обследования. «Так, 82,9% всех тестируемых детей не знают, откуда государство получает свой главный доход, 62,7% не знают, против какой страны света заходит солнце, для 83,5% трудно и невозможно решение в течение 8 секунд при помощи карандаша такой задачи с целыми числами: сколько дней надо работать, чтобы заработать 28 р., если каждый день зарабатывать 1,75 р.»[2]) Пришлось и в этом случае под натиском жизни итти на известные уступки. А. Луначарский опять с чрезвычайной поспешностью заявил, что «надо так вести комплексное преподавание, чтобы преподаватель отмечал у себя, какие знания получают дети, для того, чтобы эти знания потом хорошо суммировать в конце года или в другом году, чтобы они уложились в голове учащегося в стройную систему. На это нам придется обратить особое и сугубое внимание. В этом деле служит свою службу п о в т о р н ы й с и с т е м а т и ч е с к и й к у р с; особенно для старших детей, которым это помогает проверить и систематизировать знания». (Нар. Уч. № 2, стр. 27). Итак, наряду с дополнительными часами для навыков, появляется и повторный систематический курс, очевидно по объему знаний отдельных предметов. Отсюда уже не далеко до восстановления в правах преподавания отдельных предметов, вне комплексов. И, действительно, все чаще и чаще начинают появляться указания на предметный характер преподавания. Мы не говорим уже о том, что массовая школа в сущности возвращается, после испытанных неудач и при некотором попустительстве сконфуженной инспектуры, к старому испытанному преподаванию. «Большинство школ», вынужден признать Луначарский: «перешло на предметный метод, считая, однако, что они применяют комплекс, потому что он вкраплен в преподавание. Программа у них, примерно, такая: «Овца», арифметика, письмо и т. д. Что это за «овца»? Овца — это оказывается комплекс, овцу они приносят в жертву этому методу, а потом учат по-старинке» (Нар. Уч. № 2, стр. 28). Но и у самих руководителей дела просвещения появляется тоска по старому. В недавно опубликованной программе преподавания новых языков имеется уже прямое

---

[1]) Н. Р о ж к о в. Нар. Просв. N 1, стр. 67.

[2]) Я. Ч у л и т. «Из результатов одного обследования школы-семилетки». — На пут. к нов. шк. № 2, стр. 81. Школа, о которой пишет автор, находится в Москве в Хамовническом районе. Школа очень большая, работает в две смены и обслуживает ок. 2000 детей. Обследованию подверглось 523 ученика.

указание не предметное их преподавание.[1]) Все серьезнее задумываются над возвращением в том или ином виде в школу географии и истории. Здесь мы подходим уже к такого рода существенным коррективам в систему Гус-а, что вопрос в сущности становится в плоскость ее полного пересмотра.

Доклад «о программе Гус'а» одного из представителей Наркомпроса, М. М. Пистрака на совещании инспекторов Наркомпроса прямо ставит этот вопрос, стараясь впрочем затушевать подлинный смысл своих предложений, клонящихся к полному пересмотру всего плана преподавания.[2])

Этот доклад, в значительной мере предопределяющий характер ближайшего очередного плана преподавания, заслуживает самого серьезного внимания. Он исходит прежде всего из положения, что семилетка должна дать «минимум формальных знаний и навыков», необходимых для того, чтобы попасть в техникум. Главнофабр. и Научно-техническая секция Гус-а, в ответ на запрос об этом минимуме, выставили требования преимущественно по родному яз., литературе, математике и физике, как раз по тем предметам, которые при системе комплексов часто «проваливаются». Отсюда вновь стает на очередь система проверки или «форма учета», как принято сейчас говорить. Но при усилении требований по отдельным предметам, так старательно изгонявшимся гусовской программой, мы упираемся в зло прежней школы, готовившей к университету, в перегруженность программы.

Необходимо разгрузить программу, в которую попало очень много материалу, совершенно лишнего и неудобоусвояемого по своей отвлеченности. Схема Гуса-а «составлена чрезвычайно стройно и закончено», говорит М. Пистрак, но этот комплимент ее составителям ему нужен только для того, чтобы ее окончательно похоронить. «Всякая механическая переправка или перестройка нарушила бы эту стройность и свела бы схему на-нет. Следовательно, пришлось приступить к созданию схемы за-ново, учитывая те требования, которые перед нами выдвигает сегодняшний день.»

Итак, в недрах Наркомпроса, изготовлена новым «организатором» новая схема программы. Насколько можно судить по проникающим в печать сведениям, эта «схема Пистрака» получит в той или иной форме одобрение и будет со следующего учебного года проводиться в жизнь. В «Учительской Газете» уже промелькнуло указание, что в программе Гус'а для школ I-ой ступени будут введены «некоторые коррективы в смысле большего их приспособления к реальным жизненным условиям», при чем решено установить более точно объем знаний и навыков, которые должны быть приобретены учащимися по отдельным годам обучения.[3]) Это усугубляет интерес к новому проэкту.

Старая схема признана слишком теоретичной и абстрактной; она мало сообразовалась с возрастом ребенка и требованием постепенности в переходе от конкретного материала к обобщениям. Поэтому надо так построить новую схему, чтобы «вся абстракция (sic!) была перенесена на

---

[1]) «Иностранный язык следует рассматривать, как самостоятельный предмет» (п. 3). Ежен. Н. К. Пр. Р.С.Ф.С.Р. № 15).

[2]) «Программы Гус-а. «Нар. Просв. № 1, стр. 55—66. Далее, всюду ссылаюсь на эту статью без указания на отдельные страницы.

[3]) Уч. Газ. № 14, цитир. по «Информ. библиотеке Пед. Бюро», № 9.

самый конец обучения в семилетке». Сверх того из семилетки оказался вытеснен вовсе и перенесен на 8 и 9 годы обучения специфически-советский материал и строй програмиы, как, напр., «понятие об империализме», «очередные задачи социалистического строительства» и т. п. Такое передвижение и перераспределение материала дало, по мнению М. Пистрака сокрещение программного материала на 30%.

Другой чрезвычайно показательной чертой новой схемы являетсн усиление в ней географического и исторического момента. Как известно, в старой схеме исторический материал играл чрезвычайно скромную роль. Главное место отводилось в т. н. правой колонке («общество») современности. Теперь М. Пистрак предлагает «разделить третью колонку на две части: современность и история», другими словами восстановить до известной меры историю в правах. При прежней системе историческая перспектива, действительно, совершенно исчезала. «Во второй ступени обществоведение во многих случаях поставлено таким образом , что учащиеся не имеют представления о времени и месте совершавшихся социально-экономических событий («Русское государство существует 5.000 или 3.000 лет», — ответ ученика); — свидетельствует один из наблюдателей нынешней школы (Нар. Пр. № 1, стр. 69). В новой схеме обращено большее внимание и на географию. «В левой колонке (природа), говорит автор проэкта, мы восстанавливаем затертый прежде географический материал; мы вовсе не предполагаем ввести изучение географии как отдельного предмета, но считаем необходимым усилить некоторые ее элементы, поэтому в левой колонке мы имеем географию края и С.С.С.Р.»; а на седьмом году дается и всеобщая география.

Имеется в новой схеме и еще одна особенность, которая вызывает опасения, что перед нами попытка воскресить столь неудавшуюся систему «трудовой школы» в ее упрощенном понимании. Средняя колонка гусовской схемы давала материал о «трудовой деятельности людей», при чем сюда вкладывалось очень широкое понимание труда. Целый ряд сведений естественно-научных, физических и математических связывался именно с этой колонкой. М. Пистрак высказывается за оставление в центральной колонке только того, «что действительно непосредственно связали с изучением трудовой деятельности людей». При этом эти сведения должны быть теснейшим образом связаны с трудовой деятельностью самих детей. «Для нас настало время, когда мы, достаточно побродивши в разных теоретических дебрях по постановке трудовой деятельности ребят в школе, должны сказать себе определенно, в чем будет выражаться участие детей в труде. Нужно было дать отдельное изучение труда и отдельно участие ребят в труде для того, чтобы и то и другое велось по определенной системе и подвергалось контролю. Таким образом мы видим элементы участия в труде, и они определяют собою те области, где эта трудовая деятельность будет выявлена». Боимся, что за этими несколько туманными формулировками скрыто возвращение к пресловутому трудовому началу, с которого так неудачно начала советская педагогика. На эти подозрения наводят особенно те конкретные указания на содержание, вкладываемое в схему, которые изредка встречаются. Для 5-го года, напр., «в средней колонке (изучение труда) вместе с трудовой деятельностью людей в городской промышленности и городском хозяйстве появилось: управление, просвещение,

здравоохранение и т. п. Участие в труде и общественно-полезной деятельности выразилось следующем: ремесленный труд, участие в труде, не требующем квалификации, напр., благоустройство города, общественная санитария, самообслуживание в домашнем хозяйстве в условиях общежития в городе».

Для второго концентра предусматривается уклон в сторону какой-либо специальности. Практически разработаны по новой схеме учебные планы двух «уклонов общественно-педагогического и кооперативного. Мы на этой части доклада М. Пистрака не останавливаемся, ибо это совершенно самостоятельная тема.

Кризис комплексного метода, т. образом не только признан сверху, но и привел к попытке полного пересмотра гусовских программ. Сейчас еще трудно сказать, в какой мере новый проэкт будет применен на практике[1]), но одно можно сказать уверенно: в той части, где он идет навстречу требованиям жизни, он найдет и уже находит свое осуществление. И на этот раз пришлось отвлеченной теории уступить перед требованиями действительности.

2.

Население и школа.

Одним из самых значительных явлений современной русской жизни в области народного просвещения является рост интереса и прямое вмешательство в дело просвещения самого населения.

Повсюду замечается необычайная тяга к знанию. Спрос крестьянства на школу настолько велик, что государственными силами его удовлетворить оказалось невозможным. «Начальная школа начинает буквально осаждаться населением. И поскольку школьная сеть особенно редка в деревне, то естественно, что там значительно больше, чем в городе, начинает ощущаться факт резкого расхождения между элементарными культурными потребностями населения и степенью их удовлетворения». (Нар. Уч. № 1, стр. 22). Наплыв в школах первой ступени был в деревнях настолько велик, что даже при невероятной перегрузке, пришлось прибегнуть к массовому отказу в школе[2])». Это вызывает

[1]) При обсуждении проэкта М. М. Пистрака в пленуме научно-педагогической секции Гус-а он встретил много возражений. Есть среди них весьма показательные. Н. Р. Крупская, указала на исчезновение в программе слова социализм, на чрезмерное преобладание экономического над политическим материалом»; П. П. Блонский «видел дефект схемы в том, что, судя по ней, программа заканчивающему семилетку не дает определенного мировоззрения» (ст. Нар. Пр. № 3, стр. 129). Эти возражения подтверждают высказанную нами мысль, о преобладающей роли политического момента при первоначальном увлечении комплексным методом в советск. педагогике. (См. мою ст. «Советская школа и комплексное преподавание» в № 15—16. Журн. Р. Шк.).

[2]) Представление об условиях работы сельской школы дадут следующие цифры. Рост сети начальной школы между 1924—1925 г.г. выразился в деревне 11%. (46.071 шк. 1 ст. 1924 г. и 51.180 в 1925 г.). Процент обслуживаемой этой сетью детворы увеличился на целых 39% (с 2.761.255 — 3.811.508). Такое несоизмерное увеличение обслуживания привело к качественному снижению образования, вследствие чрезмерной нагрузки учителя. Весьма часто одному учителю приходится заниматься с тремя группами, общими числами в 100—120 чел. (Н. Уч. № 1, стр. 22).

определенное недовольство крестьянства порядками сов. власти. «Что особенно важно», говорит один из руководителей Наркомпроса, М. Эпштейн, «неудовлетворение школой создает опасность конфликта с наиболее культурной, передовой частью крестьянства, которая, естественно, прежде всего предъявляет требование на школу» (ib., ст. 24). Но что особенно ценно в начавшейся борьбе самого населения за школу, это — поиски самостоятельных путей — к удовлетворению школьного голода.

Стихийно начинают, рядом с правительственной школой, создаваться школа по собственному почину, которую власть вынуждена санкционировать, Эта так называемая «договорная школа», против которой решено было вначале решительно бороться. «Из Сибири нам сообщают», пишет тот же автор: «что вновь растет договорная школа, и местная власть, не имея средств на такое расширение школьной сети, которое могло бы удовлетворить крестьянство, несмотря на имеющиеся запрещения правительства, вынуждена, не желая поставить себя в роль закрывающей доступ к образованию, с этой договорной школой мириться. Еще дальше пошли в Самаре. Там, желая, повидимому, оформить стихийно расширяющуюся сеть школ, открываемых самим населением, легализовали особой инструкцией Гик'а институт договорных школ. Судя по этой инструкции, тяга к школе настолько не соответствует возможному охвату детворы наличной государственной школой, что население идет не только на открытие за свои средства новых школ, но в имеющихся государственных школах, открывает параллельные группы за свой счет. В Саратовской губернии где не отказались от запрещения договорной школы, крестьянство умудряется обходить это запрещение, прикрывая договорную школу ликпунктом, в котором оно обучает своих малолетних детей»[1]). Таковы факты почерпнутые из данных Наркомпроса. «Школьная сеть нашей начальной школы в деревне, как и наметившийся темп ее расширения, совершенно не соответствует хозяйственным и культурным запросам крестьянства» — вот вывод из этих фактов, вывод, с последствиями которого крестьянство не желает мириться.

Крестьянство давит на власть не только в смысле расширения школьной сети, но все больше и больше проявляет интереса и к качеству самой школы. Мы уже видели, как отчасти под давлением крестьянства, пришлось приналечь в начальной школе на грамоту. Столь же упорны крестьяне в указаниях на необходимость известной дисциплины в школе. Сами же сторонники новой школы вынуждены признать, что недовольство современной школой далеко не всегда объясняется крестьянской темнотой и консерватизмом. «Нельзя считать, что претензии крестьянства к школе объясняются его темнотой, непониманием задач новой школы. Надо уметь выделить из этих суждений то, что является вполне здравыми и основательными требованиями. Несомненно, школа должна удовлетворять требованиям населения относительно минимума навыков элементарной грамотности»[2]). Накопилось уже не мало фактов, свидетельствующих о здравом чутье простого крестьянина в оценке школы. Он не только

---

[1]) М. Эпштейн. Вопросы массовой общеобразовательной школы. — Нар. Уч., № 1, стр. 23—24.

[2]) Скаткин. Распространение идей новой школы в крестьянской среде. На пут. к нов. шк. № 2, стр. 49.

одобряет новшества в школе, если видит их благотворное влияние на ребенке, но и сам готов поучиться и кое-что перенять от школы через ребят. Работы опытной станции Шацкого и Кожинской школы Н. Поповой — лучшее тому свидетельство.[1])

Но пуще всего он, крестьянин, не одобряет школы, от которой не видит практических результатов. По мере роста непосредственного участия в материальной поддержке школы, влияние крестьянства на постановку народного просвещения должно сказываться все сильнее и сильнее. Уже сейчас является несомненным, что декретированное введение всеобщего обучения к 1933-34 г. может быть осуществлено лишь при максимальном напряжении государственного и главным образом местного бюджета, т. е. при непосредственной заинтересованности самого населения. Предпосылки для этого есть — население само стремится дать детям возможность учиться. Но нужно еще одно условие — доверие к той школе, какую дает государство. Это важнейшее психологическое условие для успеха того огромного дела, о котором мечтало уже давно русское общество. Без веры в школу население не пойдет на те огромные жертвы, которые потребуются от него для проведения в жизнь декрета о всеобщем обучении.

Советская школьная политика исходила из положения, что школа должна в первую очередь обслуживать детей рабочих и крестьян. Вводя классовый принцип отбора, она тем самым первая нарушила требование общедоступности образования. Но думая путем механического отбора обеспечить образование за крестьянскими рабочими детьми, она не учла неизбежности социального расслоения внутри нового советского общества и очутилась перед фактом еще горшего неравенства, чем ранее. Жизнь привела к тому, что даже первая ступень образования стала недоступной для рядового крестьянина. Общедоступность школы оказалась только на бумаге, в действительности даже народная школа доступна далеко не всем. «Обследование деревни, произведенное в этом году инспекцией наркомпроса, говорит о том, что 69% детей бедняков, посещающих школу, выбывает на втором году, дети середняков в количестве 63% выбывают уже на третьем году обучения, и лишь дети зажиточных и служащих посещают и 4-ый год» (Нар. Уч. № 1, стр. 25). По своему социальному составу советская народная школа в настоящее время вряд-ли более социально-справедлива, чем старая земская школа. Обследование 42 волостей дало следующую картину социального состава современной школы. В школе детей бедняков обучается 38%, середняков — 50% и зажиточных — 61%. Как общее правило, чем выше тип школы, тем значительно меньше она обслуживает детей бедноты»[2]). Население прежде всего ре-

---

[1]) См. «Школа в деревне». «Школа жизни» с сельскохозяйственным уклоном. Редакц. Н. Поповой. М. 1926.

[2]) У меня нет под руками данных о социальном составе сельской школы в дореволюционное время. Но приведу сравнительный материал для городской — средней школы. Обследование одной из массовых школ-семилеток г. Москвы говорит о том, что «во II ступени процент пролетарских детей резко падает и равняется только 19%—20%. Главная детская масса II ст. по социальному положению мелкобуржуазная и частично нэпмановская» (На пут. к нов. Шк. № 2, стр. 77). По данным 1915 г. в

агирует на социальную несправедливость и не может примириться с тем, что школа доступна только более состоятельным слоям. Оно не менее теоретиков-педагогов знает, что на бумаге может значиться всеобщее обучение, а в действительности это всеобщее обучение для несостоятельных крестьян сведется только к записи в школу и в лучшем случае к посещению ее в течение одного-двух лет. Чтобы обеспечить действительность всеобщего обучения, надо затратить большие средства на д о с т у п н о с т ь школы для всех, это было известно всегда, к этому приходят наконец и советские реформаторы. «В условиях роста классового расслоения деревни создание действительной общедоступности начальной школы мыслимо лишь тогда, когда процесс роста сети будет сопровождаться расширением разнообразных видов помощи для детей бедноты деревенской и городской, из которых наиболее существенное значение имеет, вместе с бесплатным снабжением учебниками и письменными принадлежностями и снабжение обувью, одеждою и организация школьных завтраков. «Без этого начальная школа не может быть использована полностью социально близкими нам слоями деревни», говорит тот же М. Эпштейн (Нар. Уч. № 1, стр. 25). И в этом вопросе политика Наркомпроса упирается в те же трудности, которые стояли перед русскими деятелями народного образования, когда они практически подходили к проблеме всеобщего обучения. Весьма кстати кое-что из этого нашего недавнего прошлого напоминает Н. Чехов в содержательной и поучительной статье «О вспомогательных средствах к введению всеобщего обучения» (Нар. Пр. № 2, стр. 57—66). Не разбираясь в тонкостях бюджета, население все же чувствует, что власть не уделяет достаточно средств на дело начального образования, и вовсе не потому только, что общее состояние финансов из рук вон плохо.

Тяжелое материальное положение школы и учителя скрыть от населения невозможно, ибо оно у всех перед глазами. Это не иностранцы, для которых на расстоянии или при беглом обзоре все рисуется в розовом свете, особенно потому, что хочется, и часто весьма законно, похаять свое. «Материальное положение школы и учителя значительно хуже, признается один из руководителей школьного ведомства, чем в довоенное время». Иллюстрирует он это положение следущими данными. «Норма расходов на один комплект в 1913 году выражалась в сумме 832 р. 30 к. (в довоенных рублях), в 1924 г. расходуется 800 р. 12 к. Только на один комплект рас-

---

средней школе дети по сословиям распределялись так («Спутник Кооператора на 1915 г.» стр. 107):

Дети	Гимназ. и прогимн.	Реальн. уч.	% отношения сословий по переп. 1897 г.
Двор. и чин.	56,4%	37,3%	1,5%
Городск. сосл.	31,7	43,8	11,1
Крестьянство	6,7	11,5	86,0
Духовенство	3,7	0,5	0,5
Др. сослов.	0,1	1,8	0,6
Иностранц.	1,3	4,8	0,5

Из этой таблицы видно, как мало в сущности изменилась по составу средняя школа, несмотря на все старания власти.

ходуется в 2,08 раза меньше, чем в 1913 г.» (Нар. Пр. № 2, стр 40). Конечно, это невыгодное сравнение объясняется годами войны, разрухи и голода. Но чем объяснить явное небрежение власти к начальному образованию, на котором зиждется все дело народного просвещения? Разделяя с прежним правительством тенденцию строить начальную школу на местном бюджете[1]), советская власть значительно дальше пошла по пути уменьшения доли государственных расходов на народную школу. В 1913 году на содержание начальных народных училищ шло 51.557.000 золот. рублей, в 1923 г. эта сумма равнялась только 6.336.000 чер. рубл., в 1913 году расходы на начальную школу отнимали 40,7% государственного бюджета, уделяемого на нужды народного просвещения, а в 1923-24 году этот процент снизился до 12,8%. «Такая кривая падения доли начальной школы не может не сказаться самым отрицательным образом на всем деле народного образования», не без тревоги отмечает автор одной из статей официального издания. «Начальная школа является фундаментом народного образования. При плохом фундаменте вся постройка будет непрочной. Нам нужно в интересах всего дела народного образования поднять удельный вес начальной школы»[2]).

Такое отношение власти к начальному образованию не может не действовать охлаждающе на тот порыв населения к образованию, который сейчас наблюдается в России. Ко всему прочему прибавляется еще чрезвычайная подозрительность власти ко всякой самодеятельности и прямая боязнь крестьянской инициативы. Казалось бы надо всемерно поддерживать стремление населения к самообслуживанию себя школой, помогать ему в этом, где и чем можно. Но со всех сторон слышны только встревоженные голоса: как бы не упустить влияния на школу из своих рук. Орган Наркомпроса прямо напуган этим ростом инициативы самого населения. «Потребность крестьянства в начальном образовании настолько велика, что оно, не считаясь с затратами, через голову ОНО открывает новые школы. Мы стоим перед опасностью выпустить вожжи из своих рук. Открытие договорных школ является для нас серьезным предупреждением... Открывая договорные школы, крестьянство идет по пути образования культурных ножниц. Оно стихийно ускоряет темп развития народного образования, который его не удовлетворяет, и корректирует советскую систему народного образования» (Нар. Пр. № 2, стр 36—37).

Как все характерно в этих словах, и как это напоминает старое. «Опасность упустить вожжи из своих рук», боязнь «стихийного роста народного образования», опасение потерять влияние на систему народного образования, а тем самым и на умы подрастающего поколения — разве все это мы уже не слыхали от сторонников «подмораживания» народного просвещения. Но тогда были последовательнее, не декретировали одною рукою всеобщее обучение, а другою ставили препятствия росту школ, создаваемых по почину самого населения. Такая противоречивая политика может быть объяснена только одним: для коммунистической власти

---

[1]) См. А. П. Марков. Бюджет народн. образов. в Сов. Росс. — Русск. Школа за руб. № 18, стр. 588—9.

[2]) Д. Чудинов. Итоги 1-го Совещ. по всеобщ. обуч. Нар. Пр. № 2, стр. 42—43.

на первом месте стоит не дело просвещения народа, а его «политпросвещение» в духе своей веры. И тут вскрывается сходство не только со старым: ведь по этому пути идет и современная клерикальная политика в школьном деле.

25 мая 1926 г. Прага.

А. Бем.

Hlavní název: Russkaia shkola za rubezhom
Datum vydání výtisku: 1926
Číslo výtisku: 19 - 20
Druh dokumentu: číslo periodika
ISSN: nS10754
Číslo stránky: 221 - [238b]

SYSTEM
KRAMERIUS

Podmínky využití

NK ČR poskytuje přístup k digitalizovaným dokumentům pouze pro nekomerční, vědecké, studijní účely a pouze pro osobní potřeby uživatelů. Část dokumentů digitální knihovny podléhá autorským právům. Využitím digitální knihovny NK ČR a vygenerováním kopie části digitalizovaného dokumentu se uživatel zavazuje dodržovat tyto podmínky využití, které musí být součástí každé zhotovené kopie. Jakékoli další kopírování materiálu z digitální knihovny NK ČR není možné bez případného písemného svolení NK ČR.

Národní knihovna ČR
Klementinum 190
110 00 Praha 1

kramerius@nkp.cz

ХРОНИКА

Советская Россия.

= Бюджет Народного Образования в РСФСР. Данные о бюджете народного образования в Сов. России, как по всему Союзу, так и по отдельным его частям, постепенно меняются, и получить точную картину на основании советских статистических данных довольно трудно. При всем желании дать благоприятную картину бюджета, все же и советская статистика признает, что несмотря на рост бюджетных ассигнований, общая его сумма еще значительно отстает от бюджета 1913 г. В одном из самых последних докладов А. Луначарский приводит следующие данные о бюджете по народному образованию в РСФСР по сравнению с 1913 г.

	1913 г.	1923 г.	1924 г.	1925 г.
Местн. бюдж. ..	85.200.000 р.	117.700.000 р.	165.500.000 р.	224.400.000 р.
Гос. бюдж.	125.800.000 р.	56.600.000 р.	90.500.000 р.	138.500.000 р.
Всего	211.000.000 р.	174.300.000 р.	256.000.000 р.	362.900.000 р.

Однако, принимая во внимание покупательную стоимость рубля, общий бюджет 1925 г. выразится в сумме 182 мил. довоенн. рублей. Таким образом, даже «без учета беспризорных (на которых тратится 45 милл. рублей), без учета дополнительных расходов на целый ряд институтов народного образования, которые не существовали в 1913 г. или которые жили за счет других ведомств, за счет частных лиц и т. д.», говорит Луначарский, «мы находимся ниже 1913 г.» Интересны и данные, приводимые Луначарским, о трате на душу населения в настоящее время по сравнению с 1913 г.

	1913 г.	1923 г.	1924 г.	1925-26 г.
Гос. бюдж.	1 р. 75 к.	57 к.	97 к.	1 р. 41 к.
Земские и др. ассигн. ..	1 р. 18 к.	1 р. 18 к.	1 р. 71 к.	2 р. 29 к.
Всего	2 р. 93 к.	1 р. 75 к.	2 р. 68 к.	3 р. 68 к.*)

*) В слагаемых очевидно опечатка, т. к. общая сумма должна бы дать 3 р. 70 к.

При переводе на довоенные рубли трата на душу населения выразится в сумме 1 р. 84 к., т. е. значительно ниже 1913 г.

«Эти цифры интересны и сами по себе», говорит Луначарский, «и как доказательство того, насколько неправ Наркомфин, когда он утверждает, что в общем и целом наш бюджет близко подходит к общегосударственному бюджету 1913 г. Это неверно. Бюджет Наркомпроса отстал и об этом нужно говорить совершенно определенно. Если брать процентное соотношение и местного и государственного бюджета народного образования со всем национальным бюджетом — мы получим в 1923 г. — 23,3% тех средств, которые в общем были затрачены как государством, так и местами. В 1924 году — 26,3% и в 1925 г. — 28,5%». (Нар. Просв., 1926 г. №2). (б)

= Укрепление материальной базы народного образования на ме-

стах. Коллегия Наркомпроса предложила всем местн. органам при построении бюджета на 1926—27 г. стремиться к повышению доли народного образования в местных бюджетах с тем, чтобы она составляла не менее 30—35 проц. общегубернского бюджета. В собственно же губернском бюджете максимальную долю (до 80 проц.) перебросить на деревенскую работу. В волостных и районных бюджетах должно закрепляться на нужды народного образования не менее 50 проц. В местном бюджете должны быть значительно отражены культурные нужды нацменьшинств. Не должно допускаться дальнейшее массовое сокращение контингента детдомов и приостанавливаться сокращение ассигнований на них. Кроме того, коллегия Наркомпроса признала необходимым увеличение содержания работников школ I ступени примерно на 25 проц. и работников школ II ступени и других учреждений повышенного типа, а также работников профессиональных учебных заведений, состоящих на местном бюджете, — на 30 проц. по сравнению с текущим годом. (Правда, 1926, № 45).

= К 1 янв. 1926 г. опытно-показательных учреждений в СССР было: центральных — 24, местных — 101, нац.-меновских — 13. На опытно-показательные учреждения возлагалась «переработка схем и программ Гус'а, опыт применения исследовательских и экскурсионных методов работ, новых типов самоорганизации учащихся и т. п.»

При обследовании работ опытно-показательных учреждений оказалось, что «в ряде центральных ОПУ работа поставлена хуже, чем в массовых учреждениях Соцвоса. Некоторые ОПУ не ведут опытно-исследовательской работы. Оплата работников ОПУ должна быть больше, чем в массовых учреждениях, фактически же она везде ниже. В связи с этим и педперсонал менее квалифицирован».

Вследствие этого предпринята реорганизация опытно-показательных учреждений. Всю сеть ОПУ предположено разделить на 3 концентра: 1) опорно-исследовательские и опытно-показательные в центре; 2) на местах в ведении ОНО опорно-показательные и 3) ряд опорно-районных и базовых в гуще массовых учреждений на местах. Между прочим, деятели Главсоцвоса надеются, что преобразованные ОПУ-ы «смогут сыграть видную роль в пропаганде идей советской педагогики заграницей». (Учит. Газ. № 11).

= Народное просвещение в РСФСР. По данным Нар. Ком. Просвещения к нач. 1925—26 уч. года в РСФСР по Главсоцвосу числилось: детских садов и очагов — 766 с 38,962 воспитанниками, дошкольных детдомов — 387 с 20.724 воспит. Школ I ступени — 58.840 с 4.092.532 учащ., семилеток — 1.024 с 295.746 учащ. Школ 2-й ступени — 805 с 230.499 учащ., 9-леток — 526 с 319.390 учащ., школ крестьянской молодежи 225 с 17.108 учащ. Всего по социальному воспитанию имеется 61.033 учр. Политпросветительных учреждений имеется: ликпунктов (ликвидация безграмотности) — 31.690 с 1.008. 389 уч., школ малограмотных — 2.474 с 64.251 уч., школ для взрослых — 243 с 34.710 учащ. («Уч. Газ.» № 15).

= Состояние проф.-технич. образования. В настоящее время в РСФСР (без автономн. республик) имеется 566 средних проф.-технич. уч. зав. с 96.601 учащимся; из них 186 педаг. техникумов, 125 с.-х., 98 индустр.-техн., 46 медиц., 46 промышленно-экономич. и 65 худож. техникумов. Сеть низшего проф.-технич. образования охватывает 508 школ фабр.-зав. ученичества с 51.766 учащимися, 250 проф.-технич. школ с 28.333 учащимися, 136 проф. курсов с 9.504 учащимися. Кроме того, имеется 101 учебн. мастерская в ведении местных отд. нар. обр. и 42 — в ведении ВСНХ. В 1925 г. школы фабр.-зав. уч. окончило и перешло: на производство 12.000 чел., в проф. школы — 3.000 и на проф. курсы — 5.000. Коллегия наркомпроса признала необходимым развернуть в фабр.-заводск. районах сеть школ семилеток, могущих дать более подготовленных учащихся в средние и низшие проф.-тех. уч. зав. («Изв.» 1926, № 90.)

= Народное образование на Украине. Председатель СНК Украины на II сессии ЦИК СССР заявил, что увеличение средств на нар. просв. дало возмож-

ность охватить школами большое число детей шк. возраста. В 1924 г. в школах Украины было 1,5 милл. детей (28% всех детей), в 1925 г. — 1,8 милл., что составляет уже 35% всего детск. населения. Охват детск. населения школой первой группы достигает 56,6%. Рост школы идет в полосу села. Дальнейший охват требует широкого школьн. строительства. («Изв.» 1926, № 88).

= Нац. меньшинства на Украине. По последним данным, на Украине насчитывается 5.000.000 населения, принадлежащего к нац. меньшинствам: русских — 2.500.000 чел., евреев — 1.500.000, немцев — 363.000, поляков — 240.000, болгар — 87.000, молдаван — 58.000 (без АМССР), далее идут греки, чехи, татары и др. Сейчас на Украине насчитывается 609 немецких школ, 480 еврейских, 183 польских и 74 болгарских. В этих школах обучается свыше 200.000 детей нац. меньшинств. («Правда» 1926, № 33).

= Всеобщее обучение на Украине. Расходы на всеобщее обучение на Украине возросли с 15,8 мил. р. в прошлом году до 25,5 мил. р. в текущем, а количество школ увеличилось с 14.900 до 17.158. Школы обслуживают в среднем 54% детск. населения, и в них обучается 1.776.000 чел. В Донбасе этот процент доходит почти до 100. Расходы на одного учащегося с 10 р. 80 к. повысились до 14 р. 30 к. В настоящее время все школьные помещения на селе уже использованы под школы полностью. («Правда». 1926, № 57).

= Всеобщее обучение в Белоруссии. ЦИК и СНК Белоруссии приняли план введения в Белор. всеобщ. обязат. обучения. Согласно этому плану, в сельск. местностях Б. ежегодно возводится определенное количество школьных зданий и соответственно увеличивается число школ с тем, чтобы к 1934—35 г. все учащееся население Б. было охвачено школами-четырехлетками. Одновременно постановлено отремонтировать в течение ближайших 3-х лет все школьн. здания. Для обеспечения школ учащими расширяется сеть педаг. техникумов. План полностью обеспечивает введение всеобщ. обуч. среди нац. меньшинств. Требования крестьян на школы так велики, что в некотор. округах число открытых шк. комплектов превосходит предусмотренный план и не удовлетворяет запросов. («Изв.» 1926, № 61.).

= Всеобщее обучение в петербургской губ. На совещании преставителей уездн. и вол. исполкомов петерб. губ. признано возможным ввести всеоб обуч. в губернии в ближ. 2—3 года. («Правда» 1926, № 19).

= Всеобщее обучение в промышл. районе. Закончившееся совещание представит. отд. нар. образ. 12 губерний промышл. района выяснило, что состояние школьн. дела позволяет расчитывать на осуществление в этих 12 губерниях всеоб. обуч. к 10-летию октябр. революции, при содействии со стороны местного населения и при финансировании по гос. бюджету. Совещание отметило, что дело всеобщ. обучения находит живейший отклик в рабоче-крестьянской среде, и население принимает активное участие в развертывании школьной сети и в школьном строительстве. Совещание высказалось также за необходимость охватить сетью всеоб. обуч. и подростков с 12 до 15 лет («Изв.» 1926, № 22).

= К введению всеобщ. обуч. Ком. просв. предложил всем отделам нар. образ. начать подготовит. работы по составлению сети школ I ступ. В основание сети кладутся постановления волостн. исполн. комит. и заявления отдельн. селений. В первую очередь должны удовлетворяться заявки тех селений, которые на свои средства уже организовали или начали постройку школьн. зданий. Каждое селение, имеющее свыше 100 детей в возрасте от 8 до 11 лет, может иметь у себя или одну школу на 4 группы, или в разных концах большого села две школы, каждая на две группы. Если в селении детей меньше 100, то размер школы уменьшается. В селениях, где детей меньше 20-ти, должно быть обеспечено их обучение в ближайшей школе. Для этого организуется ежедневный подвоз школьников или устраивается при школе общежитие и ночлежка с горячим питанием. («Беднота» 1926, № 2397).

= Всеобщее обучение в Сибири. План всеобщего обуч.

в Сибири, расчитанный на 8 лет, начнет осуществляться уже в наступающем уч. году. Закончившееся в Новосибирске (б. Новониколаевске) краевое совещание по просвещению вскрыло тяжелое положение массовой, особенно сельской школы. В среднем, три учителя приходятся на две трехлетки. Обследованием 16 школ красноярского округа установлено, что средняя площадь, приходящаяся на школьника, равняется одному метру. Половина киргизских школ в омском округе помещается в землянках. Спрос на школу огромный, что особенно выявилось на перевыборах советов, где крестьяне настоятельно требовали школы и учителя. План всеобщего обучения предусматривает увеличение школьных мест на 100.000 каждый год. Доля расходов на народное образование в этом году по местному бюджету с 28% повышена до 35% («Правда» 1926, № 109).

= Школа в петербург. губ. Сельских школ в губернии — 1.740. Грамотность населения достигает 95%. Петербургский губсоцвос работает по изъятию из школ переростков и умственно-отсталых детей. В школе I ст. учитель получает 40 р. Нагрузка на одного педагога в среднем в школе I ст. равна 16,9 учащихся, в школе II ст. — 13,3 учащихся. Комплексы в I-й и II-й группе проводятся целиком во всех школах. На оборудование лабораторий при сельск. школах получено от петербургск. совета 75.000 р. Всем школам рассылаются препараты для лабораторий. Количество школ крест. молодежи доведено до 24. («Учит. Газ.» 1926, № 77.)

= Школа в Карелии. На всекарельском съезде советов в докладе наркомпроса сообщалось, что в Карелии в данное время насчитывается 390 школ, из которых национальных — 61. Школы наделяются земельными участками. Расходы на просвещение в текущем году составляют около 1.700 тыс. руб., достигая 11 1/2% всех расходов республики. Наркомпрос заканчивает подгот. работы по введению всеоб. обязат. обуч. В наст. году предполагается обучить грамоте 10 тыс. человек. Культурное строительство затрудняется отсутствием карельской письменности и тем обстоятельством, что отдельные части населения говорят на различных наречиях. Население будет обучено финской и русской грамоте. («Правда» 1926, № 11).

= Просвещение в Армении. В 1925—26 уч. г. в ведении соцвоса находилось всего 825 школьн. единиц с 86.000 учащихся. Это превосходит все нормы, существовавшие до советизации Армении. На деревни приходится 77% учащихся, на города — 23%. Нац. меньшинства имеют 180 школ с 6.000 учащихся. Школы значительно повысились в качеств. отношении. В текущем году рабфаки и у-т дадут первый выпуск. Материальное положение учащих значительно улучшилось. Сооружаются нов. школьн. здания. Издаются нов. учебники. («Изв.» 1926, № 117).

= Школы в Азербайджане. В республике 11% грамотных, в селениях — 5%. Среди учительства I ст. 3/4 тюрков, 1/4 — армяне, русские, лезгины, евреи, немцы и т. д.; женщин-учительниц 17%, при чем тюркских женщин всего около 6,5%, остальные русские и армянки. Учащих с специальн. образованием 10%, с средним — светским и духовным — около 20%; вся остальная масса учительства окончила низшие школы. Большая часть учащих прошла через устроенные наркомпросом краткосрочные курсы по переподготовке. В большинстве случаев учащие с значительным педагогич. стажем. («Учит. Газ.» № 77).

= Просветительное дело в Коми-области. Количество грамотного населения с 29,5% (в 1920 г.) поднялось до 37,4 (в 1925 г.); школьных учреждений в 1924—25 г. было 426, обслуживавших 18.314 учащихся; сетью школ охвачено по области до 60% детей шк. возраста. Комсомольская организация насчитывает 2.800 человек, пионерская — 2.500. В вузах Коми студентов обучается 360 чел. («Изв.» 1926, № 102).

= Работа среди нацмен. Население нацмен. в СРФСР, кроме автономных республик, достигает 19 милл. чел. Культурн. учрежд. содержатся на случайн. поступления. Выделяемые местами на просвещение средства иногда не соответствуют

общему количеству населения нацмен, имеющегося в районе; в автономных же республиках и областях центр внимания сосредоточен на основной национальности, что является ущербом для других национальностей. Недостаток живой культурной силы восполняется подготовкой новых учительских кадров и переподготовкою старых. Организуются педаг. техникумы для образования нов. национальных работников. В 1923—24 г. было 32 нац. педтехникумов и 7 национ. отд. при общих пед. техникумах, с 5.150 учащихся, в 1924—25 г. — 35 национ. педтехникумов, 11 нац. отд., с 6.590 учащимися. («Изв.» 1926, № 89).

= Борьба за школу. Все чаще приходится сов. власти отмечать повышенную требовательность крестьянства к постановке школьного преподавания. «Спрос на начальную сельскую школу со стороны крестьянства чрезвычайно возрос. Притом крестьянство требует не столько увеличения школьной сети, сколько улучшения качества школы, т. е. оборудования, постановки преподавания, снабжения учебными принадлежностями и т. д.» Особенно раздражает крестьянство слабая постановка в современной школе преподавания грамоты и письма. «Наиболее волнующее и острое, что затрагивали буквально все крестьяне, беседовавшие с нами в школе» говорит автор статьи в «Правде»: «О нуждах сельской школы» — «это — об умении писать и читать». Автор признает, что часто обучающийся третий год в школе не может прочесть новое объявление или написать необходимое заявление и «это вызывает естественное раздражение и недоверие к новой советской школе». Волнует крестьянство и острый недостаток в школах. В одной Воронежской губ. в текущем году было отказано в приеме в школу более чем 20.000 крестьянским детям. Крестьяне часто, особенно в Сибири и Поволжьи «по своему собственному почину берутся за постройку школьных зданий и за организацию примитивных школ». Понятно, что в этих случаях крестьяне и предъявляют свои требования к постановке преподавания в школе. Активность крестьянства в вопросе о школе уже сейчас заставляет задуматься сов. начальство. («Правда» № 93). (б)

= В Каиском округе. В округе 70—80% неграмотных, а в некотор. районах даже до 95%. Но в последнее время само население стало стремиться к образованию. На 850 поселков округа предполагалось 188 школ, а уже к концу прошл. года зарегистрировано еще 28 школ, принятых крестьянами на свои средства. В приангарском районе в одной деревне из 70 дворов сгорело 58, в том числе и школа. Когда РИК объявил, что учителя переводят на другое место, крестьяне общим сходом решили: «Вперед выстроим школу, потом уже свои хаты, но учителя не отпустим». Один зав. школой в г. Канске рассказывает: Из глухой деревни безграмотная крестьянка-вдова привела в школу двоих ребят. Для этого она распродала свое хозяйство. «Хозяйство может пропасть, образование не пропадает», рассуждает она. Бывают случаи, когда ребята из глухих местностей убегают от родителей в город, чтобы поступить в школу. Военком Канского окр. говорит, что 300 чел., призывающихся на военную службу, отказались от льгот с тем, чтобы, попав в красн. армию, получить там образование. На окружном съезде советов главной темой выступлений делегатов было: откройте школы, больницы, ясли! Дайте учителей, агрономов, врачей, акушерок! Это все говорит о том, что надо приналечь на подготовку школьн. работников. («Прав.» №3345).

= Реформа уездн. совет. аппарата. Совещание членов ВЦИК по вопросу о уезд. совет. аппарате выяснило, что общие отделы уездных испол. комитетов, на которых, между прочим, лежит теперь и заведывание делом нар. образ., не справились со своей работой. Заместитель наркомпроса Яковлева указала в совещании, что общие отделы почти не уделяют внимания вопросам нар. образования и что существующие подотделы наробраза больше поглощены технич. снабженческой работой, чем непосредственным педагогическим руководством. Совещание высказалось за необходимость с нового бюджетн. года восстановить самостоят. отделы нар. образ. («Изв.» 1926, №92).

= Коммунистическая прослойка. С момента овладения властью в России коммунисты поставили своей основной задачей насаждение своих партийных единомышленников во все органы управления страны. Овладеть не только административным аппаратом, но и всюду иметь своих ставленников — такова была планомерная работа коммунистической партии за все годы ее фактического управления Россией. К XIV Съезду партии были подведены итоги этой работы в специальном издании «Партийные и профессиональные и кооперативные органы и госаппарат». К XIV Съезду РКП(б). (Госизд. М. 1926 г.).

Извлекаем из этого источника данные о проникновении коммунистов в ведомство Наркомпроса.

На 1-е июня 1924 г. общий состав работников Наркомпроса выражался цифрой 184.050 чел. Из этого числа подверглись разработке данные о 113.973 чел. О числе коммунистов среди работников просвещения дает наглядное представление следующая таблица:

Род деятельности	Общ. кол.	Члены РКП. (б) %	Бесп. парт. %
Учителя	88.862	2,5	97,5
Дошкольн. работн.	2.107	7,5	92,5
Раб. дет. домов ..	8.092	10,2	89,8
Работн. проф.-техн. учр.	9.391	7,1	92,9
Библиот. работн.	5.521	23,9	76,1

Эта таблица показывает, что число коммунистов среди основного кадра школьных работников-учителей, сравнительно ничтожно (2,5%). Больше всего коммунистов среди работников детских домов и библиотекарей, как известно, наименее квалифицированной части работников просвещения. Так среди библиотекарей до 36% — с низшим образованием, а среди дошкольных работников — 27,1%. Большинство этой категории стали заниматься своей нынешней деятельностью только после большевицкого переворота: 64,3% дошкольников имеют стаж — от 1 до 5 лет. Главное внимание коммунистов было обращено на овладение центральным аппаратом Наркомпроса. По данным на 1 сент. 1925 г. в центральном аппарате, состоящем из 779 чел. было:

коммунистов	205 или	26,3%
РЛКСМ (комсом.)	75 или	9,5%

Еще ярче станет эта тенденция, если выделить из этого числа ответственных работников; среди них (339 чел.) число коммунистов повышается уже до 48,9%. Как всегда — управляющий центр находится всецело в руках правящей партии: так наз. Коллегия Наркомпроса, состоящая из 11 чел., насчитывает все 100% коммунистов. Характерно, что самая слабая партийная прослойка среди научных специалистов (7,5%) и методистов (24%). (б)

= Учительское профессиональное движение. В Москве недавно происходили заседания IV пленума Центрального Комитета профессионального союза работников просвещения. На Пленуме были сообщены последние данные о составе Союза. На 1-ое окт. 1925 г. в Союзе состояло 608.000 членов; вне Союза остается 10,4% учителей. О росте Союза говорят следующие цифры: на 1 янв. 1923 г. в Союзе числилось 382.000 членов, на 7-е янв. 1925 г. было уже 550.983 члена. Таким образом за два года число членов Союза увеличилось на 44,2% («Правда»).

Надо иметь в виду, что по нормальному уставу советских профессиональных организаций Союз организуется по производственному признаку и в нем объединены все работники, связанные с организацией просвещения, начиная с низшего служебного персонала. Этим объясняется большой процент лиц с низшим образованием, входящих в Союз. Данные об образовательном цензе на 1 июля 1924 г. дают следующую картину: с высшим образованием — 15,8%, со средним — 44,5%, со специальным — 13,4%, с низшим — 26,3%. Основную массу членов Союза составляют работники школ I ступени (36,7% к 1 янв. 1925 г.). В Союзе больше женщин, чем мужчин. К 1 янв. 1925 г. мужчин было — 44%, женщин — 56%. Однако, за последние годы намечается тенденция к пропорциональному увеличению числа мужчин: к 1 окт. 1925 г. число женщин было уже 54,4%. Это объясняется тем, что «часть работников, которая оставила работу в период военного коммунизма, теперь, с улучшением условий оплаты труда, возвращает-

ся обратно». Основная масса просвещенцев беспартийна. По данным на 1 янв. 1925 г. в Союзе было: беспартийных — 91,5%, коммунистов — 6,7% и членов РЛКСМ (комсомола) — 1,8%. Однако, как во всех советских профессиональных организациях, процент коммунистов в руководящем аппарате непомерно повышается уже в волостных органах, доходя до 12%, в уездных — коммунистов уже 36%, а в губернских правлениях — 56%. Верхушки организации уже всецело в руках партии: в центр. комитете коммунистов 84% а в Президиуме все 100%. Во всех руководящих органах коммунистов 70,7% (Нар.Уч. 1925, № 2) (б)

= Заработная плата учителей. Вознаграждение учителя в СССР, хотя и значительно поднятое за последние годы, все еще очень низко. «Заработная плата массовых школьных работников», говорит официальный советский орган, «несмотря на ее повышение по сравнению с прошлым годом, если учесть поправочный коэффициент, еще далеко не достигает довоенной, составляя в среднем по Республике 32 р. по школам I ст., т. е. 45—50% довоенного содержания начального учителя. (Еженедельн. Наркомпр. РСФСР. № 8). По другим источникам, заработок учителя школ I ступени колеблется от 28 до 44 рубл. «Разработка 80 бюджетов учителей установила, что учитель в среднем зарабатывает 37 р. 63 к., при чем 68% его доходов составляет зарплата, а остальное побочн. доходы» («Прав.» №68) (б)

= Украинский союз работников просвещения. В союзе насчитывается 113.000 членов, из них 3.500 — научных работников. Профессора принимают участие в союзной и обществ. работе, обслуживают рабочие и красноарм. клубы, выезжают на село. В этом году заработная плата сельских учителей поднялась на 80%, и она постепенно приближается к заработку городских учителей. Первоначальный оклад учителя — 32 р. 50 к. В некоторых округах учителя получают до 40 р.; на очереди дальнейшее повышение зараб. платы. Задолженность по зараб. плате учителя ликвидирована. Установлены для престарелых учителей пенсии. Безработица среди учителей еще велика. («Беднота», № 2409).

= Прием в школы I ст. По нов. правилам приема в школы I ст., в первую очередь в школы будут приниматься дети в возрасте от 8—11 л., для детей уже свыше 11 л. должны открываться школы подростков. В селениях, где нет школ подростков, шк. советам предост. право повышать возраст с тем, однако, чтобы в кажд. группе было не более 4-х возрастных категорий и чтобы в IV гр. не было детей старше 14 л. Если имеется достаточное число вакансий, в I гр. будут приниматься все дети установленного возраста. Если же все дети, желающие поступить в школу, не могут быть приняты из-за недостатка мест, то особым комиссиям дается право делать отбор приема на основе классовой принадлежности поступающих. («Изв.» 1926, № 79).

= Льготный ж.-д. тариф для учащихся. Совнарком СССР постановил обязать нарком. путей сообщ. установить льготный тариф на проезд в школу и обратно учащихся-детей трудящихся в зонах иригородного сообщения и на расстояниях, не превышающих 54 килом. Льгот. тариф не может, по общему правилу, превышать 50% соотв. пассаж. тарифов, а для беднейших учащихся — 25% тех же тарифов. Льгот. тариф не применяется в каникулярное время, а также в тех местностях, где местными советами учащимся — детям трудящихся — не предоставляются льготы в области пользования трамваями, а при отсутствии последних — другими коммунальн. предприятиями. («Изв.» 1926, № 110).

= Жуткие учебники. А. В. Луначарский выступил на всероссийск. конференции по учебникам с докладом, в котором, между прочим, заявил: А. И. Рыков, просмотревший несколько учебников, изданных за последнее время, утверждает, что они написаны для такого ребенка, которого в природе еще не существует. Жутко становится, когда мы присмотримся к нашим учебникам по обществоведению. Мир, как он рисуется человеку, — красота. Но когда к этому мировоззрению подходит человек и превращает его в такую политграмоту, которая имеет вкус опи-

лок, сдобренных вазелином, то, само собою разумеется, становится мрачно и душно. Докладчик предлагает послать такие книжки к чертям и говорит: «Политика — это основа нашей жизни, но все-таки она еще не все в мире. Надо, чтобы наши учебники не были замкнуты в кругу политики, так как это может вызвать чрезвычайное отвращение к ней». («Кр. Газ.» № 1113).

= Переход на метрическую систему. 1 янв. 1927 года окончательно вводится в России метрическая система. В связи с этим Наркомпрос разослал инструктивно-методическое письмо по этому вопросу школьным работникам I-ой ступени. Письмо указывает на необходимость обращения самого серьезного внимания на изменение в обучении счета в связи с переходом на метрическую систему. Сельская школа должна служить главным органом пропаганды этого нововведения. Обращено внимание на соответствующие изменения в методике преподавания счета в первых группах школ I-ой ступени. («Уч. Газ.» № 10). (б)

= Детск. дома в Тульск. губ. По данным членов гор. совета и прокуратуры, обследовавших дома, положение их катастрофическое, а органов, ведающих ими, — хаотическое. Детск. дома содержатся антисанитарно. В домах страшная скученность, несмотря на то, что рядом, в помещении детск. домов, живут лица, никакого касательства к ним не имеющие. Эти посторонние лица, по вине губ. отд. нар. обр. за помещение не платят, водой же и электричеством пользуются за счет тощих бюджетов детск. домов. В большинстве домов бесхозяйственность, хищения, злоупотребления. Нормы продовольствия полностью не выдаются. Продовольствие недоброкачественное и закупается не в кооперативн. организациях. Воспитание и обучение детей поставлены крайне плохо. Большинство персонала дет. домов без специальной педаг. подготовки. Персонал развратничает на глазах детей. Дети воспитываются в страхе. В некоторых дет. домах детей бьют; чтобы дети никому не рассказывали о беспорядках, творящихся в дет. домах, их запугивают угрозами. Установлено в нескольких случаях изнасилование воспитателями девочек-воспитанниц. В одном из дет. домов для дефективных, расположенных в Алексинском уезде, дети, доведенные до крайности бесхозяйственностью и беспорядками, устроили бунт и разгромили квартиру заведующего. Губ. испол. к—т поручил раб.-крест. инспекции в срочном порядке произвести обследование всех дет. домов губернии (41 дет. дом, с 2.758 детьми). («Прав.» № 3342).

= Разгрузка детдомов. В докладе о работе Губсоцвоса по Ульяновской губ., сделанном в заседании коллегии Главсоцвоса 26 февр. с. г. докладчик «между прочим указал, что разгрузка детдомов часто осуществлялась путем выдачи замуж и женитьбы питомцев их». (Уч. Газ. № 9). (б)

= Детская беспризорность и меры борьбы с нею. Размеры детск. беспризорности в СССР таковы, что справиться с этим злом силами отдельных республик представляется невозможным делом. Меры, принятые РСФСР и другими союзн. республиками, оказались недостаточными, и этим вопросом занялись учреждения СССР. Специальная комиссия, выделенная союзным совнаркомом, исчисляет число беспризорных детей и подростков по всему Союзу в 335.000 чел. Из этого числа, примерно, 300.000 падает на РСФСР, 23.000 — на Украину*), 5.000 — на Белоруссию, около 6.000 — на Закавказье и до 1.000 — на Турклинистан. Мероприятия, намечаемые в законопроэкте союзного совнаркома, еще не получившем утверждения, разделяются на три группы. В первой группе — меропр. финансового характера (50% отчисление от обложения сверхприбыли частных предприятий, налог на продажу игральн. карт, специальн. добавочн. налог на пиво), которые по всему Союзу дадут, примерно, 6—7 милл. р. Ко второй группе мер относятся меры организац. характера. Самая актуальнейшая из них — борьба с детек. беспризорностью на транспорте. Наркомпуть выделяет из своей сметы до 500.000 р. на органи-

*) По данным сообщенным в № 94. „Известий“ за 1926, число беспризорных на Украине равняется 100.000 чел.

зацию временных приемников. Кроме того, наркомпуть с привлечением других различных органов, берет на себя задачу подбора этих детей на транспорте и направления их в соотв. учреждения. Следующее важно-организац. мероприятие — признание необходимости образования такого общесоюзн. органа, который бы следил и принимал меры воздействия в борьбе с детск. беспризорн. во всесоюзном масштабе. К числу мероприятий третьего порядка — по трудовой помощи, — нужно отнести такие мероприятия, как предоставление льгот кустарям по социальн. страхованию. Мера эта имеет в виду поощрить кустарей к принятию в обучение детей из детск. домов. Особого внимания заслуживают мероприятия, связанные с участием Красной Армии в деле борьбы с дет. беспризор. Кр. Армия примет воспитанников дет. домов в военно-уч. завед. для подготовки из них командиров, она может принять этих детей в ряд других частей второстепенного характера, как музык. команды, мастерские и т. д. Нужно отметить, что те беспризорные, которых улица больше всего развратила, те ребята, которые привыкли к постоянному передвижению, и неограниченному вольничанию, ко всякого рода приключениям, — они только в обстановке Красной Армии найдут применение своей находчивости, изворотливости и энергии, которые выработала в них улица, и в этой обстановке станут полезными гражданами страны. («Изв.» 1926, № 110, статья Дробниса.)

Правила передачи беспризорн. из дет. домов крестьянам. Президиум ВЦИК определил, что крестьянский двор, принимающий воспитанника дет. дома, заключает с отд. нар. образ. договор, в котором определяются условия содержания воспитанника. Крестьянскому двору, принимающему ребенка, предоставляется право получения на его долю земельн. участка из запасн. земельн. фонда, при чем участок этот в течение первых трех лет освобождается от уплаты с.-х. налога. Для хозяйств. обзаведения воспитанника крестьян. двору, принявшему его, оказывается единовременная помощь из местных средств. По истечении срока договора участок земли, получаемый двором на воспитанника, закрепляется за воспитанником. Каждый двор имеет право принять лишь одного воспитанника. Губисполкомы в праве повысить количество воспитанников, передаваемых одному двору, до двух. («Изв.» 1926, № 79).

= Пионеры. С 1 июля 1924 г. по 1 янв. 1926 г. число детей, организованных в пионеротряды, увеличилось почти в 10 раз. По отношению к общему числу детей пионерского возраста дети, организованные в отряды, составляют 6%. Около $^1/_6$ городских детей вовлечены в отряды. В деревне, конечно, значительно меньше. Однако, и там число пионеров растет быстрым темпом. На 1 янв. 1925 г. в деревнях было всего 10.363 отряда, а на 1 янв. 1926 г. — 24.338 отрядов. Число пионеров в крестьянских отрядах увеличилось на 125,4%, а в производственных — на 22,9%. Как выполняется задача, поставленная IV съездом комсомола: «на каждого комсомольца — пионер?». В большинстве районов задача выполнена с лихвой. Так, по Уралу к 1 янв. 1925 г. было 78,4 пионера на 100 комсомольцев, а к 1 янв. т. г. — 124 пионера; в Белоруссии — на 100 комсом. 144,7 пионера. На окраинах — в Сибири, Казакстане, Средн. Азии — указанная задача еще не выполнена. Так, в Ср. Азии на 57.295 комсомольцев 49.208 пионеров-октябрят. Еще недостаточно вовлечены в детдвижение дети из коренного населения в нац. областях и республиках. В татреспублике, напр., среди пионеров только 30,2% татар и 64,1% русских; в Башреспублике 17% башкир, 22,5% татар и 54,2% русских. Однако, в ряде автономных областей и республик и в этом отношении имеются значительные достижения. Так, в Армении пионеры — армяне составляют 91,6%, русские — только 0,8%; в Чувашобласти пионеры-чуваши дали 63,4%. Девочек в пионер-отрядах почти столько же, сколько мальчиков. В центр.-пром. районе девочки в пионер-отр. составляют 48,7%, в центр.-землед. — 45,7%. Значительно ниже процент девочек в национальн. областях и республиках — 31,3%. («Прав.» 3345).

= Пленум Ц С секции научн. работников. В на-

чале мая в Москве состоялся VI пленум центр. совета секции научн. работников. Из отчета о работе центр. органа секции, оглашенного на пленуме, видно, что в данное время число членов секции научн. работников по СССР достигает 14.065, на 1.500 членов больше прошлого года. Из этого числа 70% падает на РСФСР, 21% — на Украину. — Зарплата научных работников по СССР весьма разнообразна, и ставка профессора за нормальн. нагрузку колеблется от 72 р. (Армения и Грузия) до 100—120 р. в мес. (Азербайджан, Белоруссия, РСФСР). С будущего уч. года предположен переход на штатную систему. Центр. советом приняты также меры к урегулированию пенсионного вопроса. Наркомпросом уже утверждено положение о распространении на работников научн. учр. закона о пенсии за выслугу лет. За последние полгода было назначено 75 пенсий научн. работн., причем и самый размер их несколько увеличен по сравнению с прошлым годом — а именно до 74 р. в мес. («Изв.» 1926, № 104).

= Недостаток в профессорах. Государственный ученый совет (ГУС) объявил конкурс (с предельным сроком 15 марта 1926 г.) на замещение профессорских должностей в ВУЗ-ах РСФСР. Всего оказывается незамещенными в РСФСР — 108 кафедр. (Еженедельн. Наркомпр. РСФСР 1926, № 3). (б)

= Подготовка ученых в Сов. Украине. На 1 января 1926 г. в УССР было 85 исследовательских кафедр (в Харькове, Киеве, Одессе, Нежине, Екатеринославе и Каменец-Подольске). При них готовилось к научной деятельности 406 молодых ученых (в 1925 г. — 317), которые распределялись по специальностям: сельско-хоз. науки — 40 чел., ветеринария — 2, медицина — 90, индустриально-технические специальности — 83, математической науки — 56, химия — 48, биологич. науки — 51, социально-экономические (к ним относятся также и гуманитарные) — 39. — Из них на украинском языке работало: в Харькове — 29,6%, в Киеве — 59,2%, в Одессе — 13,1%, в Екатеринославе 10%, в Каменец-Подольске — 100%. (Життя и революція» 1926, № 1). (ч)

= Научные силы из заграницы. Наркомпрос высказался за желательность приглашения иностр. ученых в РСФСР по физике, химии, геофизике, медицине, электротехнике, машиностроению, математике, теории и истории искусств, а также специалистов по транспорту. Иностранные ученые будут приглашены на три месяца для чтения лекций нашим молод. ученым, для участия в работах научно-исследоват. институтов и для прочтения ряда публичн. лекций. Вместе с тем решено командировать нескольких сов. ученых за границу. («Изв.» 1926, № 83).

= Ликвидация неграмотности проводится далеко не таким темпом, который обеспечил бы всеобщую грамотность к 10-ой годовщине октябрьск. революции. В день 6-летия со дня издания декрета о лик. неграмотности были подведены некоторые итоги. В результате — абсолютные цифры прошедших лик. пункты велики — около 9 милл., но относительные — ничтожны, так как наличие неграмотных все еще пребывает 12 милл. Не имея достаточных средств на лик. неграмотности, чтобы не распылять своих средств, ВЧКлб принуждена была пересмотреть свой план по лик. неграмотности к 1927 г. В результате такого пересмотра было выделено 15 ударных губерний, где ликвидация неграмотных должна быть закончена в срок: гомельская, сталинградская, иваново-вознесенская, московская, петербургская, ульяновская, владимирская, череповецкая, вологодская, ярославская, калужская, костромская, новгородская, тульская, тверская. Кроме того, к 10-й годовщине предполагается ликвидировать неграмотность среди допризывников и молодежи до 16 лет по РСФСР («Беднота» № 2324, «Правда» 1926, № 37).

= О ликвидации неграмотных. Существующая форма и подход к ликвидации неграмотности в деревне почти ничего не дают, хотя государство на это дело затрачивает огромные средства. Большинство крестьян и крестьянок через 2—3 года успевают совершенно забыть то, чему их научили в ликпункте. Срок обучения настолько короток, что обучающийся в лучшем

случае может приобрести кое-какие навыки, но полученное совершенно не закрепляется. («Прав.», № 3345).

= Совпартшколы. В 1926—27 уч. г. по РСФСР будут функционировать 47 совпартшкол I ступ. и 51 школа II ступ. с общим числом слушателей в 13.325 ч. Сеть совпартшкол в 1925—26 г. охватывала 15.826 чел. Сокращение сети идет по линии школ I ступ. в виду развертывающейся сети низового парт. ,просв., а также развития вечерн. совпартшкол. В совпратшколы I ст.- и II ст. принимаются члены и кандидаты ВКП и ВЛКСМ в возрасте от 19 до 35 лет, рабочие и крестьяне, проявившие активность в партийной, комсомольской, профессион. или советск. работе. Поступающие в школы I ст. должны уметь читать и писать, владеть техникой счета в пределах 4-х действий над целыми числами и обладать общеполитической подготовкой не менее, чем в объеме сокращенных школ политграмоты или деревенских школ-передвижек. В школы II ступ. принимаются вполне грамотные, умеющие свободно письменно излагать свою мысль, твердо знающие арифмет. действия над целыми числами любой величины и обладающие общеполит. подготовкой в объеме совпар школы I ст. или по крайней мере нормальной школы политграмоты. Партийный и комсомольский стаж принимаемых в школу II ступ. должен быть не менее 2 лет. Прием товарищей восточных национальностей допускается с меньшим стажем на условиях, устанавливаемых высшими парт. органами на местах. («Изв.» 1926, №109)

ИНОСТР. ХРОНИКА.

= *Австрия.* Австрийское М—во Народного Просвещения, во главе которого стоит сейчас член христианско-социалистической партии учитель гимназии Шнейдер, предполагает ликвидировать известный новый учебный план начальных и высших начальных училищ, составленный социал.-дем. министром Глекелем и действующий в австрийских школах с самого начала существования Австрийской Республики (о реформе Глекеля см. «Русск. Шк. за Рубеж. №7 и 9). На место этого приобретшего мировую известность учебного плана предполагается в вырабатываемом сейчас окончательном учебном плане восстановить старые формалистические приемы и методы преподавания. Левые партии угрожают решительной оппозицией. Министр же ссылается на свое формальное право издать «окончательный учебный план» на том основании, что план Глекеля был в свое время введен лишь в порядке опыта.

= *Англия.* В конце прошлого года *Рабоче-Педагогическая Ассоциация* (W. E. A., см. Русск. Шк. №7) заключила соглашение с Национальным Конгрессом Тред-Юнионов, по которому она приняла программу Конгресса. Эта программа предусматривает «образование соответствующее рабочему классу», которое должно помочь рабочим достигнуть «социальной и индустриальной эмансипации». Учителя и лекторы, по возможности, должны выбираться из рекомендуемых тред-юнионами. В Эдинбурге по этому поводу произошел раскол, и эдинбургское отделение W. E. A., очень влиятельное, вышло из ассоциации, ибо по его мнению ассоциация перестала быть «педагогической» и впредь очевидно будет служить «классовому сознанию» Будущее покажет, насколько эти опасения справедливы, до сих пор ассоциация вела себя всегда беспристрастно, не скрывая однако своих симпатий по отношению к рабочему классу. (нг).

Школа для цыган. В Англии, в графстве Серрей открыта первая в Англии школа для цыган. Школа рассчитана как на детей, так и на взрослых. Как дети, так и взрослые будут иметь возможность обучаться не только грамоте и счету, но и ряду ремесл. — Школа организована именно в графстве Серрей, т. к. там в окрестностях городов Доркинга и Гильфорда ведут обычный бродяжнический образ жизни значительная группа цыган. Чтобы обеспечить школе сколько-нибудь значительную посещаемость одного и того же состава, крошечное школьное здание сделано переносным и будет странствовать вместе с группами цыган, переходя затем от одной группы к другой. Преподавательский персонал состоит пока из двух учителей — супругов *Мильнеров*, знающих цыганский язык. — В Англии по приблизительному подсчету имеется около

100.000 цыганских детей, значительная часть которых оставалась без систематического школьного обучения. — Будет ли иметь странствующая школа успех у цыган, покажет ближайшее будущее. (ч).

ГЕРМАНИЯ.

= *Новый проэкт закона о всеобщем обучении.* выработан прусским Мин. Нар. Просв. Во избежание, как это имеет место теперь, ухода учеников из последнего класса среди учебного года по достижении полных 14 лет, новый проэкт предусматривает в этом случае обязательное продолжение школьного обучения до конца учебного года (до Пасхи); обязательным будет являться и дополнительный год обучения для малоуспевающих; прием в школу должен производиться на Пасху и приниматься дети которым, к 30 июня исполняется 6 лет, в виде исключения — в случае достаточного физического развития — дети, которым исполняется 6 лет до 30 сентября.

= *Иностранные языки в немецких гимназиях.* Распоряжением прусского Министерства Народного Просвещения из новых иностранных языков *только один* признан *обязательным* к изучению в гимназиях (по выбору), второй же новый язык может преподаваться только для желающих по их выбору, т. к. попытки преподавания двух новых языков показали невозможность достичь при этом сколько-нибудь удовлетворительного знания обоих.

= *Новые учебные планы средней школы в Гессене* являются новым успехом идеи трудовой школы. В программах и объяснительных записках подчеркивается значение активности и труда учащихся. Заслуживает быть отмеченным, что новые планы, сохраняя три типа средней школы — классическую гимназию, реальную школу (с лат. языком) и реформированную реальную школу, в то же время предоставляют каждой школе некоторую возможность самостоятельно дифференцировать и видоизменять планы преподавания языков и истории — с одной, математики — с другой стороны.

= *Попытка временного расширения профессионального образования* в связи с безработицей среди окончивших школу подростков сделана в Эльберфельде. Городская Дума постановила: сделать профессиональную школу обязательною для всех подростков, окончивших народную школу и не продолжающих образования и не имеющих работы; расширить программы профессиональных школ таким образом, чтобы безработные были заняты в них 5 дней в неделе, распространить обязательность посещения профессиональной школы на девушек, занимающихся домашним хозяйством и на домашних служащих. Рядом с этим проводится ряд мер борьбы с безработицей — устройство подростков на жительство в деревне и т. под.

= *Кинематограф и дети.* Германский закон 31 июля 1925 г. устанавливает, как правило, что дети не допускаются в качестве объектов при кинематографических съемках. Исключения из этого правила допущены, при условии разрешения со стороны органов попечения о детях (югендамта) и школьного надзора, лишь в том случае, если кино-фотографирование не может причинить ущерба здоровью малолетнего и его духовному и нравственному состоянию и не влечет за собой чрезмерного возбуждения детской фантазии. Участие в кино-съемках детей в возрасте до трех лет признается возможным только в случае, когда этого требуют интересы искусства или науки, при чем должны быть приняты особые меры в смысле охраны здоровья ребенка и надзора за ним. (м)

ИТАЛИЯ.

= *Новая школа в Италии.* В апрельском номере журнала «К новой Эре» за 1925 г. А. Феррьер, в своем обозрении Новых Школ всего мира, примыкающих к Женевскому Международному Бюро, совершенно не говорит о новых школах Италии. А между тем в то время как в Германии, Англии, Швейцарии, Соед. Штатах С. А. только некоторые опытные школы получили официальное признание, в Италии по пути признания и организации этих школ итальянское правительство пошло дальше всех стран. Действительно, новый регламент начальных итальянских школ, обнародованный 1. X. 1923 г. еще Д. Джентиле содержит следующие распоряжения: «Настоящими программами Министр Н. Пр. дает распорядок всем школам Италии в целях достижения однообразного

управления, необходимого в осуществлении национальной педагогической традиции. Но Министр не только не запрещает, а даже желает, чтобы повсюду, где это возможно, были сделаны попытки к реформе школы. Опыты такого рода особенно разрешены в школах больших городов. Во избежание злоупотреблений допускается лишь небольшое количество этих попыток. В каждом городе опыт м. б. поставлен, максимум, в первых трех классах одной школы. Новые разрешения будут даны лишь после правильного рассмотрения результатов этих реформ. Школы, в которых по местной инициативе будут производиться реформы, должны допускать в свои стены, кроме обычных представителей начальства, всех еще педагогов, интересующихся опытами... Кроме того, в двух коммунальных школах на округ, подчиненных Инспектору, разрешаются подобные же опыты в течение 1923—24, 1924—25 и 1925—26 учебн. годов. Программа опытов будет одобрена Попечителем, на основании мнения Школьного Совета и рапорта Инспектора. Предполагаемая реформа может коснуться или всей программы или быть ограничена несколькими предметами. Если опыт требует специального материала, вызывающего расходы, Попечитель Округа может потребовать от всех попечительных советов округа часть капиталов, находящихся в их распоряжении, в размере не превышающем 50% всей их суммы».

Относительно этого диктаторского распоряжения французский журнал L'Éducation в своем 26 бюллетене за 1924 г. писал: «нам кажется, что признательность всех педагогов должна быть направлена к министру Д. Джентиле, который впервые ввел в декрет, имеющий силу закона, распоряжение, которое свидетельствует как о либерализме, так и об уме. Это распоряжение выражено в очень удачных фразах. Министр показал весьма справедливое желание разрешить возможно большее количество опытов, но во избежание эксцессов подчинил их широкому контролю и суровой критике, чтобы впоследствии лучше и точнее оценить полученные результаты. Это начинание можно предложить другим нациям как образец».

= В мае тек. года в Италии запрещено дополнительное к школьному обучение религии, которое вела для детей протестантского вероисповедания протестантская церковь. Запрещение мотивировано тем, что только католическая церковь является официально-признанною в Италии. (ч).

ЧЕХОСЛОВАКИЯ.

= Опубликованы *статистические данные о состоянии народного просвещения в Чехословакии за 1924—25 уч. г.* Высших школ было в этом году — 17 с 28.973 слушателями, средн. школ — 355 с 112.142 учениками, сельск.-хозяйственных, торговых и промышленных — 598 с 90.428 учащ., др. специальных школ — 58 с 4.057 учащ., школ дополн. образования — 2.511 с 192.558 уч., нар. школ — 15.713 с 1.794.046 уч., детских садов — 1.416 с 89.252 уч., и школ для дефект. детей — 72 с 4.296 уч. Всего школ всех типов — 20.740 с 2.315.752 учащимися. — По национальному признаку число учащихся во всех школах распределяется след. образом: чехов и словаков — 1.550.466; русских (и укр.) — 75.711; немцев — 513.429; венгров — 122.528; поляков — 18.218, евреев — 31.801 и др. народностей — 3.601. Женщин среди учащихся было — 1.065.742. (Изв. Стат. Упр. №20—21). (б)

СОЕД. ШТАТЫ.

= В Бостоне организуется *первый радио-университет*, слушателями которого могут быть владельцы радио-аппаратов во всем мире. Университет будет разделен на факультеты с систематическим трехгодичным учебным планом. Для чтения лекций приглашаются самые известные ученые. Преподавание будет носить популярный характер, чтобы привлечь в число слушателей возможно широкие круги. (г)

Школа национальных меньшинств.

Конец 1925 года и начало 1926 принесли некоторым национальным меньшинствам кое-что новое. — В *Румынии* новым законом обеспечены известные автономные права в области обучения детям неправославных христианских исповеданий. Немецкое — протестантское и венгерское — католическое меньшинства Румынии несомненно смогут использовать пре-

доставленные им права, но православные меньшинства — русское, украинское и болгарское и далее остающееся в прежнем безотрадном положении.

В *Германии* прусским министром народного просвещения издан циркуляр, регулирующий школьный вопрос в Шлезвиге. Датскому меньшинству этим распоряжением обеспечивается национальная школа, — *частью* правительственная, *частью* находящаяся в заведовании самого датского меньшинства и пользующаяся правительственною материальною поддержкою. Уже сейчас, как отдельные группы датского населения, так и демократические немецкие партии требуют полной автономии школьного дела, т. е. передачи *всех* школ датского меньшинства в его управление. Вопрос усложняется тем, что *Дания* до сих пор отказывает немецкому меньшинству в школьной *автономии*. Представитель (единственный) немецкого меньшинства в датском фолькетинге, признавая школьную политику датского министерства вполне удовлетворяющею потребности немецкого меньшинства Дании, настаивает все же на передаче управления школами в руки немецкого меньшинства. Во всяком случае распоряжение прусского министерства является крупным шагом вперед в урегулировании культурно-национальной проблемы в Пруссии.

Начатый в *Италии* поход против немецкого меньшинства южного Тироля, дошедший даже до запрещения *частного* преподавания немецкого языка, очевидно, еще не закончился и было бы преждевременно считать установившееся в Южном Тироле положение окончательным.

(ч)

Зарубежная хроника.

= Педагогическое совещание в Софии. Предоставление болгарским правительством широких прав и полной самостоятельности во внутреннем строе существующим в Болгарии 5 русским средним школам самым благотворным образом отразилось на постановке учебно-воспитательной стороны в них. Самим учителям и деятелям по просвещению были предоставлены полномочия для разрешения наиболее важных и основных вопросов, как-то выработка учебного плана, установление типа школы, разработка программ и т. д. За шесть лет существования русской школы в Болгарии русские учителя пять раз собирались на педагогические съезды-совещания для обсуждения важнейших вопросов, стоящих на очереди в жизни школы. Не приходится подчеркивать всеми педагогами признаваемой ценности такого рода совещаний. На этих совещаниях, кроме разработки вопросов специалистами по отдельным учебным предметам, ставились проблемы общепедагогического характера, обсуждались и перерабатывались программы, затрагивались вопросы из области воспитания и т. д. — Педагогическое совещание в ноябре 1924 года, на котором было заслушано 17 докладов и присутствовало 30 учителей, выработало конкретный учебный план и установило программы, которые без изменения были введены с начала 1925—26 уч. года в русск. средн. школы в Болгарии. Состоявшееся совсем недавно в Софии Пед. Совещание (5—7 мая с. г.) имело целью пересмотреть программы и методы преподавания по предметам «Россика». Отрыв учащихся от русской стихии и угроза денационализации детей беженцев являются во многих местах существования школы в Зап. Европе настолько актуальными, что эти вопросы все чаще и чаще привлекают к себе внимание не только педагогов, но и широких кругов русской эмиграции. В Болгарии по условиям существования там русской школы такая угроза минимальна. Но глубокое осознание каждым русским педагогом категорической задачи привить учащимся основы здорового национального самосознания, дать им не только общее развитие, но и национальное оформление, воспитать их не только на общечеловеческих идеалах, но и на любви к ценностям родной русской культуры, выявилось и в Болгарии и приняло форму неотложной проблемы. Пересмотреть программы предметов «Россика», изменить и дополнить их моментами, способствующими достижению вышеуказанных задач — вот конкретная цель, поставленная минувшему Педагогическому Совещанию. На первом же собрании участники его распределились по комиссиям: русск. языка и литературы, истории, географии и Закона Божия.

В течение трех дней в очень оживленных прениях протекала работа; каждый преподаватель приехал на совещание со множеством вопросов, возникших у него в процессе преподавания. Отсутствие достаточных средств у рус. педагога в Болгарии для приобретения справочных педагогических и научных книг, журналов, заставляют его в повседневной работе в классе проверить методы преподавания, итти ощупью, полагаясь лишь на педагогическую интуицию и практическую оправдываемость его действий. На заседании комиссии успешность проводимого одним педагогом приема, метода являлась предметом обсуждения, а затем и достояния других коллег. В работах географической комиссии самое живое участие принимал член ученого совета при Мин. Нар. Просв. в Болгарии г. Савва Попов. Доклад о денационализации русских детей в эмиграции сделал А. В. Арцишевский.

Из конкретных достижений комиссий, доклады которых почти без изменений были приняты общим собранием, можно указать на следующие постановления Совещания: по Закону Божию (докладчик о. Г. Шавельский) — 1) о необходимости раскрытия на уроках, в противовес современному угрожающему материализму, идеи христианского идеализма; 2) усилить чтение Евангелия на уроках; 3) в виду устарелости учебников по катехизису считать этот курс подлежащим коренному изменению в смысле значительного сокращения в заучивании текстов Св. Писания; 4) образовать для вышеуказанной цели, а также для сокращений в курсах Св. Истории Ветхого Завета и богослужения специальную комиссию. По русскому языку (докладчик К. Н. Солнцев, И. П. Нилов, Ф. Г. Александров) — 1) соблюдение школьной традиции: программа не меняется, а приспособляется; 2) первичный и вторичный моменты общего развития (национальное оформление и общее развитие); 3) систематический курс теории словесности в IV кл. упраздняется, и сведения из теории словесности сообщаются попутно при изучении литературных произведений в течение всего гимназического курса; 4) сообщаются лишь элементарные сведения об истории русского языка и краткие сведения по др. — церковно-славянскому языку — постольку, поскольку они необходимы для выяснения форм русского языка; 5) в виду того, что вопрос об эпизодическом курсе по рус. литературе в комиссии не был разрешен, суждение по нему иметь в след. Пед. Совещании; 6) по вопросу о переходе на новое правописание — опросить педагогические советы и материалы представить для обсуждения на ближайшее совещание. — По географии (докладчик В. С. Грабовый и В. А. Жуковский) — 1) признать, что наиболее методически полно разработанной и практически применимой к условиям русской школы в Болгарии является программа, разработанная геогр. комиссией при Педагогическом Бюро; 2) заменить наименование курса «родиноведение» словом «краеведение»; 3) проходить курс географии России в трех концентрах (3 кл. – 2 ч., 7 и 8 кл. – по 1 часу 4) преподавание курса космографии предоставить преподавателю физики; 5) советские географические учебники и географ. литературу рекомендовать преподавателю географии, как справочные пособия для него, но не вводить в школу в качестве учебников. — По истории (докладчики А. И. Виссонов В. А. Жуковский и В. Ф. Коренев, ряд общих указаний, направленные к более успешному познанию истории России. (вг)

= Тотчас же вслед за закрытием Пед. Совещания в Софии состоялся Делегатский Съезд профессионального Русского Учительского Союза в Болгарии. Союз неизменно растет и укрепляется. К 8. V. (ко дню Дел. Собрания) в Союзе состояло около 130 педагогов. Принятием устава ссудо-сберегательной кассы Союз заложил финансовый фундамент для своего здания. Надо надеяться, что это профессиональное объединение рус. учительства в Болгарии послужит не только удовлетворению материальных и культурных потребностей отдельных членов его, но и окажет заметное влияние на судьбы русской культуры и русской школы в Болгарии. (вг)

= Комиссией русск. яз. в Югославии разослана преподавателям русских учебн. зав. в Югославии след.

анкета: 1. Каковы Ваши наблюдения над усвоением программы, принятой Съездом и затем частично измененной Учебным Советом, если эта программа Вами применялась. — 2. Какие затруднения встречались при ее прохождении. — 3. Какие изменения, дополнения или сокращения Вы находили бы нужным сделать в ней. — 4. Является ли посильным и в достаточной мере интересным для учеников курс истории русской литературы в средних классах. 5. Не полагаете ли Вы возможным, что предварительно необходимо пройти эпизодический курс русской литературы, примерно кончая его в VI классе и только в последних классах начинать курс истории литературы. — 6. Каковы Ваши наблюдения над внеклассным чтением. (Желательно получить сведения что именно читают). — 7. Если имеется список книг, которые вы считаете обязательными для прочтения в связи с курсом, то очень желательно было бы получить и его — 8. В каком по Вашему личному мнению объеме возможно прохождение курса литературы в каждом классе (I—VIII). — 9. при прохождении программы по литературе каким методом Вы пользовались при анализе литературных произведений. Желательно знать Ваше мнение о том, что Вы считаете возможным сделать в каждом классе. — 10. Признаете ли Вы возможным изучение литературы по методу социологическому и с какого класса. — 11. Не находите ли Вы нужным прибегать к ретроспективному методу и в каком классе. — 12. Какими методическими работами Вы считаете наиболее целесообразным руководствоваться при прохождении курса литературы и какие пособия могли бы рекомендовать для учащих и учащихся. — 13. Применялся ли Вами рефератный метод прохождения курса, в каком классе и каково Ваше мнение по этому вопросу. (нч)

= Уже несколько месяцев, как в Париже функционирует открытый Земгором Русский Коммерческий Институт. Поводом к его открытию послужило соображение о желательности приобретения профессионального образования лицами, получившими законченное среднее, даже высшее образование, но живущими на средства, добываемые тяжелым физическим трудом, несоответствующим полученному образованию. Курс, 2-х летний, имеет преимущественно практический характер. Так, во главу программы поставлено изучение иностранных языков (корреспонденция). На французском языке ведутся курсы бухгалтерии, коммерческой арифметики, дактилографии и стенографии. Дипломы будут выдаваться Институтом за подписью представителя французского М. Н. П. (enseignement technique), кроме того будут выдаваться также certificats d'études по отдельным предметам. Занятия происходят в вечерние часы (3 часа в день) в здании русской гимназии. Слушателей в настоящее время более 30 человек. Плата 75 фр. в месяц.

= Уже второй год продолжает функционировать в Париже содержимый Земгором Детский Сад. В нем 40 детей (от 3 до 6 лет: по французским законам дети выше шестилетнего возраста обязаны посещать школу). Есть несколько детей, которые учатся во франц. учеб. зав., но живут в Д. Саду. Помещение — особняк, с садом — очень хорошее. Штаты состоят из завед., 3 учит., хозяйки и прислуги. Ведутся уроки по З. Бож., русскому яз., арифметике, франц. яз., гимнастике, рисованию. Минувшим летом детская колония провела 2 месяца на море, то же намечается и в этом году. Имеется в виду устроить при Д. Саде Детский Кружок для детей 10—14 лет.

= Русский Народный Университет в Париже с февраля перешел в новое помещение и продолжает очень интенсивно свою работу. Идут занятия на курсах по подготовке к экзаменам за 5, 6, 7 и 8 классы ср. учеб. зав. До настоящего времени уже было 4 выпуска — (на аттестат зрелости). Недавно открыты курсы прикладного искусства, причем слушатели разделены на две группы: 1) под непосредственным руководством И. Я. Билибина — самостоятельный класс художественного рисования и композиции, куда принимаются только лица, имеющие уже некоторую художественную подготовку, и 2) курсы техники прикладного искусства, под руководством опытных специалистов-художников, куда принимаются все желающие, не-

зависимо от их подготовки и образования. — В мае Н. У. открывает женские профессиональные курсы по отделу шляп. Скоро возобновлятся также экскурсии по Парижу и его окрестностям. Эти экскурсии ведутся очень умелыми руководителями и, при своей дешевизне, пользуются большим успехом в Париже. (кг)

= Союз русских учителей средней школы в Париже. В Париже, к сожалению, нет педагогического объединения, где можно было бы обменяться словом друг с другом, прослушать или прочитать доклад и т. д. Этот пробел должно было бы заполнить названное общество. Оно открыто было не без помпы, даже с приветственными речами, было выбрано правление. Но сейчас о деятельности его ничего не слышно, и у парижан является сомнение в действительном существовании этого общества, первым делом которого (и, кажется, единственным) было облегчение его членам получения льготных cartes d'idendité. (кг)

= На 1 июля в Праге созывается Пленум Педагогического Бюро. Основным вопросом стоит проработка программ национальных (русских) предметов. Кроме того будет рассмотрен вопрос о преподавании новых языков и ряд других актуальных вопросов зарубежной школы. (б)

= Ко дню русской культуры. Комитетом «Дня русской Культуры» в Праге, в связи с ознаменованием этого дня в текущем году, издан сборник «Зодчие русской культуры».

= В Латвии День русской Культуры отпразднован 16-го мая. Празднование прошло с большим подъемом как в Риге, так и во всех крупных поселениях Латгалии. Газеты «Сегодня» и «Слово» посвятили празднованию значительно места. Журнал «Перезвоны» по соглашению с Педагогическим Бюро посвятил № 20 специально «Дню Русск. Культуры», снабдив его богато подобранным иллюстрационным материалом. В Риге вышла однодневная газета «Русский День» и в Двинске газ. «Русский день в Латгалии». (б)

= Ю. Д. Новосёлов выпускает в августе с. г. Риге *Русский Педагогический Ежегодник в Латвии*, содержащий руководящие статьи по вопросам преподавания, сообщения с мест, важнейшие школьные законы и распоряжения, библиографию, адресный указатель всех русских учителей и школ Латвии.

КНИГИ, ПОСТУПИВШИЕ В РЕДАКЦИЮ:

а) *для отзыва*

Восемь лекцій — о Подкарпатской Руси. Статьи проф. В. Дворскаго, Іос. Кржепинского, проф. К. Кадлеца, д-ра А. Семерада, проф. Д. Н. Вергуна, д-ра Бог. Сладека, д-р Ф. Скацелика, д-ра Ант. Гайна. Перев. съ чешского Д. Н. Вергуна. Иждивеніем «Чешской школы политич. ученій». Прага. 1925. Стр. 117. Ц. Кч. 15.

Юный читатель. Издательство «Саламандра». Рига. (Двухнедѣльный журналъ для юношества, по старой орфогр.). №№ 1—10. 1926 г. (Ц. кажд. № в 40—45 стр. 15 ам. ц.).

Проф. М. М. Рубинштейн. Социально-правовые представления и самоуправление у детей. «Право и Жизнь». М. 1925. Стр. 183. Ц. — 1 р. 80 к.

Проф. М. М. Рубинштейн. Жизненые комплексы в трудовой школе. Критич. обоснование комплексного преподавания. 2-ое вновь просм. издание «Работник Просвещения». М. 1925. Стр. 101 Ц. — 65 к.

Проф. М. М. Рубинштейн и проф. *В. Г. Игнатьева.* Психология, педагогика и гигиена юности. «Мир». М. 1926. Стр. 263. Ц. 2 р. 40 к.

World Association for Adult Education. Bulletin XXVIII. May 1926.

Nicolas Roubakine. Introduction à la psychologie bibliologique. Paris I. I et II. Стр. VII—595. Ц. обоих томов 20 фр.

День русской культуры. Отчетъ о празднованіи «дня русск. культуры» за рубежомъ въ 1925 г. По порученію педаг. Бюро составилъ *Н. А. Цуриковъ.* Прага .1926. Стр. 108.

М. А. Циммерман. Вмешательство и признание в международном праве. «Пламя». Прага. 1926. Стр. 248.

Е. Шмидт-Очаковский. Лейтенант Шмидт («Красный адмирал»). Воспоминания сына. — Прага. «Пламя». 1926. Стр. 298.

А. М. Пешковский. Наш язык. Книга для учителя. Ч. I. изд. 3-ье. Гос. изд. — во 1925. Стр. 214. — Цена 1р. 25 к.

А. М. Пешковский. Наш язык. Книга для учителя. Ч. II. Элементы морфологии и синтаксиса. Стр. 296. — Цена. 1 р. 80 к.

Bibliofil. Časopis věnovaný krásným knihám. Č. 5. r. 1926. —

б) *в обмен.*

L' Intermédiaire des Éducateurs. Red. M. Rene Jovet. Genève. № 110 (fevr. 1926), № 111 (avr. 1926).

Pedagogické Rozhledy, ročník XXXVI (1926), březen (sešit 3), duben—květen (seš. 4—5).

Учителска Мисъль. Година VII. Книга 8. София.

Народна школа. Органъ Учит. Товарищества Подкарпатской Руси. Год изд. VI, № 1—2 (янв. — Февр. 1926). Мукачево. Стр. 16.

Асьвета. Часопісь Нар. Ком. Асьветы і Союзу Праз. Асьвет БССР. № 2. Менск. 1926. Стр. 123.

Учитель. Стручни орган Јдружења Југословенских Учитеља. Београд. Год. VI. Бр. 9 и 10 (мај — јуни). 1926.

Slovanský přehled. Red. A. Černý. Ročn. XVIII (1926), č. 5 (květen).

Славянская книга. под ред. Ф. Мансветова. III. 1926. (апрель). Прага. «Пламя».

Věstník pedagogický. Vydává Československ. Red. Ústav I. A. Komenského. Red. prof. J. Čeněn. Ročn. I—II, a ročn. IV (1926), č. 1—5.

Сдано в печать 10 мая 1926. — Отв. ред. К. И. Шульц. — Изд. Объединения Россійских Земских и Городских Деятелей в Чехословакии. — Печатается в типографии «Легиография» в Праге.

Поступил в продажу

№ 4—5 педагогического журнала

ВОПРОСЫ ШКОЛЬНОЙ ЖИЗНИ

Издание Союза Учителей китайско-восточной ж.-д. Содержание: доц. *Н. А. Стрелков:* Педология как теоретическая наука. - *К. Баташев:* Кризис в области школьной грамматики. - Проф. *М. П. Ершов:* От мифа к философии. - *Скиталец:* Перевал. - *В. Перемиловский:* Онегин. - *А. Ачаир:* Девочка у источника. - *Р.:* Педагогический институт. - *Г. Щербаков:* Итоги деятельности Союза учителей К. В. ж. д. - *І. Томан:* Дальтон-План. - *П. А. Павлов:* Маньчжурская природа в школе. - Жизнь школы. - Культурная работа в Маньчжурии. - Некрологи. - Библиография. - Объявление.

Адрес редакции: Китай. *Харбин.* Б. Проспект. Магазин „Просвещение".

Только что вышел из печати

БЮЛЛЕТЕНЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО БЮРО

№ 10-ый

(Май, 1926, Прага)

Содержание: Проф. *Н. М. Могилянский:* Памяти кардинала Мерсье. — Справки о работах Педагогического Бюро. — Русская школа заграницей: Польша; Чехословакия; Болгария; Эстония (А. И. Янсона); Латвия; Финляндия; Египет. — Программные материалы: История и Законоведение; Закон Божий. — Приложение: Отчет о деятельности Правления Союза Русских Педагогов в ЧСР за 1925 г.

Можно получить через магазин «PLAMJA»,
Praha II, Ječná 32

или

через Педагог. Бюро: Praha I, ul. Karoliny Světlé č. 21.